

ભાષાવિજ્ઞાના વતની સ્વ. ધીરુભાઈ ગ. વ્યાસના સ્મરણમાં પુસ્તક-૧

ભાષાવિજ્ઞાન અને ભાષાકૌશલ્યોનું શિક્ષણ

(Linguistics and teaching of language skills)

લેખક

ડૉ. યોગેન્દ્ર ધીરુભાઈ વ્યાસ

મુખ્ય અધ્યાપક, ભાષાવિજ્ઞાન વિભાગ

ગુજરાત યુનિવર્સિટી, અમદાવાદ-૩૮૦ ૦૦૬

પ્રાપ્તિસ્થાન

પ્રયોગ પ્રકાશન

૬૩/૩૪૭, સરસ્વતીનગર

વસ્ત્રાપુર, અમદાવાદ-૩૮૦૦૧૫

◦ 'ભાષાવિજ્ઞાન અને ભાષાકૌશલ્યોનું શિક્ષણ'—ભાષાશિક્ષકોની હાથપોથી

◦ આવૃત્તિ પહેલી : ડિસેમ્બર, ૧૯૭૬

◦ પ્રત ૧,૧૦૦

◦ ગુજરાત સરકારની આર્થિક સહાયથી

© શ્રીમતી અંબનાબહેન યોગેન્દ્ર વ્યાસ

૫૧૦૦૫
ચાલક
(મામા)
૨૬૯૧

◦ કિંમત રૂ. ૨૫-૦૦



: મુદ્રક :

પટેલ નરેન્દ્રકુમાર દશરથલાઈ
ઉમિયા પ્રિન્ટરી, નારણપુરા ગામ
અમદાવાદ-૧૩

: પ્રકાશક :

યોગેન્દ્ર વ્યાસ
૬૩/૩૪૭, સરસ્વતીનગર
વસ્ત્રાપુર, અમદાવાદ-૩૮૦૦૧૫

સુ. ઉમાશંકર જોષી

અને

સુ. ઝીણાબાઈ દેસાઈને

ડૉ. યોગેન્દ્ર વ્યાસનાં અન્ય પુસ્તકો

૧. ભાષા અને તેનું ભૌતિક સ્વરૂપ (૧૯૬૭) નંદિતા પ્રકાશન, નવરંગપુરા,
અમદાવાદ-૯.
૨. બોલીવિજ્ઞાન અને ગુજરાતની બોલીઓ (૧૯૭૪) યુનિવર્સિટી ગ્રંથ
(ગુજરાત રાજ્ય દ્વારા પુરસ્કૃત) નિર્માણ બોર્ડ, અમદાવાદ-૬.
૩. વકતૃત્વ (૧૯૭૪) બોરસદ કોલેજ બિ. એડ.
૪. ભાષા, સમાજ અને સાહિત્ય (૧૯૭૫) (ગુજરાત સરકારની
આર્થિક સહાયથી)
૫. ભીલીની કિશોરકથાઓ (૧૯૭૬) ગુજરાતી સાહિત્ય
પરિષદ, અમદાવાદ-૯
૬. ગુજરાતી ભાષાનું વ્યાકરણ (૧૯૭૭) ગુજરાત યુનિવર્સિટી,
અમદાવાદ-૯
૭. મનોરંજક બોધકથાઓ (૧૯૭૮) પ્રયોગ પ્રકાશન,
અમદાવાદ-૧૫

સંપાદનો (અન્ય સાથે)

૮. ગુજરાતી વાચનમાળા-ધોરણ ૬ માટે (૧૯૭૭) ગુજરાત રાજ્ય શાળા
પાઠ્યપુસ્તક મંડળ, અમદાવાદ
૯. ગુજરાતી વાચનમાળા-ધોરણ ૭ માટે (૧૯૭૮) ગુજરાત રાજ્ય શાળા
પાઠ્યપુસ્તક મંડળ, અમદાવાદ
૧૦. ગુજરાતી વ્યાકરણ અને લેખન-ધો. ૧૨ (૧૯૭૭) ગુજરાત રાજ્ય શાળા
પાઠ્યપુસ્તક મંડળ,
અમદાવાદ

હવે પછી

11. English words in Gujarati (Their frequency and stylistic usages)
12. Linguistics and teaching of language-skills (An English translation of the Gujarati book).

સિદ્ધાંતો અને સંશોધન

વિષયના સિદ્ધાંતિક્ષ જ્ઞાનને સંશોધનો દ્વારા પુષ્ટ કરવામાં ન આવે ત્યાં સુધી એ જ્ઞાન વાંઝાયું, ઉપરચોટાયું અને ઉઝીનું લીધેલું હોય તેવું હોય એ વાત સાચી છે. જતાં વિષયના સિદ્ધાંતિક્ષ જ્ઞાન વિના સંશોધનની દિશા નક્કો કરવાનું મુશ્કેલ હોય છે. ઠાઈ પણ વિષયમાં શરૂઆત કરનારને માટે એકસાથે એ માર્ગે ઝડૂકવાનું ભાગ્ય લખાયું હોય છે. વિષયના સિદ્ધાંતિક્ષ જ્ઞાનની મુઝ કળવતાં જવી અને એ મુઝ કળવવામાં ઉપયોગી થાય એ રીતે એ જ્ઞાનનો સંશોધનોમાં વિનિયોગ કરતાં જવું. માત્ર પુસ્તકો વાંચવાથી એ જ્ઞાનની મુઝ કળવાય નહીં એ ચોખ્ખું છે. પુસ્તકોમાંથી મળેલી માહિતી પોતાના સામાજિક સંદર્ભમાં ઉપયોગમાં લેવાથી એ વિશે કંઈક નક્કર કરી શકવાની સ્થિતિ પ્રાપ્ત થાય છે.

આ પુસ્તકમાં વર્ણવવામાં આવેલા મુદ્દાઓ વિશે દૈનિક અંગે એવું કહી શકવાની સ્થિતિ છે. માત્ર અંગ્રેજી પુસ્તકોમાંથી મેળવેલી માહિતી, લગભગ તરજૂમા-રૂપે ગુજરાતી ભાષામાં મૂકી દેવાનું કામ પણ જોઈ મહત્ત્વનું નથી અને જોઈ સંસ્કૃતતા માત્રી લેવું નથી; પરંતુ અહીં દેલ્હાઈ મુદ્દાઓ આપણા ગુજરાતી સંદર્ભને દેખમાં રાખીને લગભગ નવેસરથી વિચાર્યા છે. પાછળ સંદર્ભગ્રંથોમાં દર્શાવેલાં બધાં પુસ્તકો સંપૂર્ણપણે રૂંદવાં થયો છું એમ નથી, જતાં '૭૩થી 'ભાષાશિક્ષણ' વિશે ભણાવતાં ભણાવતાં એ બધાં પુસ્તકોનાં ઘણાં બધાં ઉપયોગી પાનાંઓ વાંચ્યાં છે, તેની નોંધો કરી છે, તે મુદ્દાઓ વિશે વિચાર્યું છે અને દેલ્હાઈ જ્ઞાનનો તો વિનિયોગ પણ કર્યો છે. ગુજરાત રાજ્ય પાઠ્યપુસ્તક મંડળનાં ધોરણ ૭ અને સાતની ગુજરાતી વાચનમાળાઓ તથા ધોરણ ચારનું ગુજરાતી વ્યાકરણ અને લેખન તૈયાર કરવાનું આવ્યું ત્યારે રૂંદ ભાષાશિક્ષણના આ બધા મુદ્દાઓ સાથે સીધો સંકળાયો. પાઠ્યપુસ્તકો માટેની સામગ્રીની પસંદગી સમયે, સ્વાધ્યાયો રચતી વખતે અને ખાસ તો પ્રથમ ભાષાનું વ્યાકરણ નિરૂપતી વખતે સાર્થકસંપાદકો અને મિત્રો સાથે ઘણી ચર્ચાઓ કરવી પડી; ઘણા વિરોધો, સંઘર્ષો, આગ્રહો, પૂર્વગ્રહોનો અનુભવ થયો. આ બધી મથામણમાંથી દેલ્હાઈ નક્કર લાગ્યાં છે તેવાં મૂલ્યો અને વિચારો નિરૂપવાનું સાલસ અહીં નક્કરું છે. 'વર્ગમાં ભાષાશિક્ષણ' એ લાંબું પ્રકરણ એ વિષેનાં થોડાંક નક્કર મૂલ્યો પૂરાં પાડે એવી આશા છે.

'વાક્યશિક્ષણ' ઉપરનું આખું પ્રકરણ એક સંશોધનનો અનુભવ છે. હાલમાં ૧૫૦
'વક્રત્વ' એ નામે એક પુસ્તિકા મેં પ્રસિદ્ધ કરી હતી તેનાં ના

અન્ય બાબતોનો સમાવેશ કરીને એ વિશે કેટલીક વિચારણા નિરૂપી છે. પોતાના વિદ્યાર્થીઓની વક્રત્વશક્તિ કેળવવા મથતા ધણા શિક્ષકોને આ પ્રકરણની સામગ્રી ઘણી ઉપયોગી થઈ છે. આશા છે કે એ સામગ્રીની જેમ જ અન્ય પ્રકરણોની સામગ્રીને અન્ય ભાષાકૌશલ્યો કેળવવામાં શિક્ષકો અજમાવશે.

એટલે એક રીતે આ પુસ્તકમાં નિરૂપવામાં આવેલા સિદ્ધાંતો અને માહિતીને સંશોધનો, અવલોકનો અને સ્વાનુભવથી પુષ્ટ કરવામાં આવ્યાં છે એ જોઈ શકાશે. શિક્ષણમાં પડેલા ધણા ભાષાશિક્ષકોએ આ વિશે ન વિચાર્યું હોય, ન લખ્યું હોય એમ માનવાને કારણ નથી. વળી ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી તરીકે પોતાના વિષયના જ્ઞાનનો વિનિયોગ કરવા જતાં પોતાના ક્ષેત્રની મર્યાદાની બહાર જઈને પણ કેટલુંક વિચારવાનું તે નિરૂપવાનું સાહસ મેં કર્યું છે એમ ધણાને લાગશે. ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી માટે ભાષાશિક્ષણના ક્ષેત્રમાં પ્રવેશવાનું ધણાને ઉચિત નથી લાગતું. પણ ભાષાશિક્ષણ એ માત્ર શિક્ષણશાસ્ત્ર અને મનોવિજ્ઞાનના અભ્યાસીઓનું જ ક્ષેત્ર રહ્યું છે એમ તો હવે શિક્ષણશાસ્ત્રીઓ અને મનોવિજ્ઞાનીઓ પણ માનતા નથી. સામે પક્ષે, ભાષાશિક્ષણના ક્ષેત્રમાં પોતાના અભ્યાસનો વિનિયોગ કરવો અને વિચારોની આપલે કરવી એમ માનીને ધણા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસીઓએ છેલ્લા કેટલાક દસકાઓથી પોતાની વિચારણાઓ રજૂ કરી છે. ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસના વિનિયોગ માટેનું એક મોટું ક્ષેત્ર ભાષાશિક્ષણ છે એમ તો હવે લગભગ બધા અભ્યાસીઓ સ્વીકારે છે. ભાષાશિક્ષણમાં અભ્યાસક્રમ ઘડવાથી માંડીને વર્ગમાં કોઈ પણ ભાષાકૌશલ્ય શીખવવા સુધીમાં લગભગ બધા તબક્કે ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ ઉપકારક, પૂરક કે મદદરૂપ છે એવી પ્રતીતિ આ પુસ્તક વાંચીને વાચકને થશે તો આ પુસ્તક વાચક સુધી પહોંચાડવાનું મારું સાહસ સાર્થક થશે.

આ પ્રકારનું પુસ્તક ધણા શિક્ષકોને પોતાને માટે ખરીદવાનું ગમશે. તેવા શિક્ષકોએ મને એક પોસ્ટકાર્ડ લખ્યું. આ પુસ્તક લગભગ પડતર કિંમતે શિક્ષક સુધી પહોંચાડવાની એક યોજના પણ વિચારી છે.

એક વાત સ્પષ્ટ છે કે ગુજરાત યુનિવર્સિટીમાં મારે મારા હિસોબા-ધન-લિંગ્વિસ્ટિક્સના વિદ્યાર્થીઓને આ વિષય લાણુવવાનો આવ્યો ન હોત તો આટલી ચીવટથી ઝીણવટમાં આ મુદ્દાઓ વિશે લાગ્યે જ વિચાર્યું હોત. એટલે આ લખાણ તે માટે પહેલાં તો મારે મારા એ વિદ્યાર્થીઓને જ સ્મરવા જોઈએ. પણ એ વિદ્યાર્થીઓ સમક્ષ પહોંચી શકું અને મારા રસના વિષયમાં સતત કામ કરી શકું એી સુવિધા કરવામાં નિમિત્ત થનારા વડીલોને આજે હું કૃતજ્ઞતાપૂર્વક સ્મરું છું.

12. Linguistics "નિવર્સિટી" ... એમના આ રોપાનું એક દળ તેમના
English translation of the Gujarati version.

સુધી પહોંચાડતાં ધન્યતા અનુભવું છું. મારા જેવા ધણાના જીવનના વર્ષોએ ઉપર
 સમાજના વ્યાપક ક્ષેત્રમાં જેમણે નિર્ણાયક ભાગ ભજવ્યો છે તેવા એ વડીલોમાંથી
 યુનિવર્સિટીના એ ચખતના દુરુપતિશ્રી મુ. ઉમાશંકર જોશીને અને સિન્ડિકેટસભ્ય
 મુ. ઝીણાભાઈ દેસાઈ (સ્નેહરશ્મિ)ને આ પુસ્તક હું અર્પણ કરું છું. આ
 પુસ્તકની પ્રેસદોષી તૈયાર કરવામાં મારા વિદ્યાર્થી શ્રી મહેન્દ્ર જોશીએ અને
 શબ્દરૂચિ તૈયાર કરવામાં મારી વિદ્યાર્થીનીઓ ડૉ. કીર્તિદા જોશી અને ડૉ. દામિનીએ
 મદદ કરી છે તેમનો હું આભાર માનું છું.

૬ ઓક્ટોબર ૧૯૭૯

ચોગેન્દ્ર વ્યાસ

૬૩/૩૪૭, સુરસ્વતીનગર

વસાપુર, અમદાવાદ-૩૮૦૦૧૫

અનુક્રમશીલકા

પ્રકરણ ૧

ભાષાશિક્ષણ

...૧-૧૨

પ્રાસ્તાવિક-૧, અવગમન-૧, જીવંતસૂચિમાં અવગમન-૨, કુદરતી રીતે વૃત્તિજન્ય અવગમન-૨, ઇરાદાપૂર્વકનું અવગમન-૪, વિશિષ્ટ ચિતરચના અથવા માનસિક શક્તિ-૬, ભાષા; ભૌતિક પદાર્થ રૂપે-૮, ભાષા; માનસિક પ્રક્રિયા રૂપે-૯, ભાષા; સામાજિક ઘટના અથવા પ્રવૃત્તિ રૂપે-૧૦, ભૌતિક પદાર્થ, માનસિક પ્રક્રિયા અને સામાજિક પ્રવૃત્તિ-૧૦

પ્રકરણ ૨ પ્રથમ અને બીજી ભાષાનું શિક્ષણ ...૧૨-૨૯

શીખવાની પ્રક્રિયા-૧૨, શીખનારની શક્તિ-૧૩, શીખનારની જરૂરિયાત-૧૪, શીખનારને મળતી તંદ્રા અને વાતાવરણ-૧૪, શીખવામાં મળનારી સફળતા કે નિષ્ફળતાની ધારણા-૧૫, ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયા-૧૫, પ્રથમ ભાષા શીખવા-શીખવવાની પ્રક્રિયા-૧૬, પ્રથમ ભાષાનું શિક્ષણ-૧૭, બીજી ભાષાનું શિક્ષણ-૨૦, પ્રથમ ભાષા અને બીજી ભાષા શીખવામાં તફાવત-૨૦, ભાષાકીય પરિબળો-૨૨, સરખાપણું અને ભિન્નતા-૨૨, આડખીલીઓ અને વ્યવધાનો-૨૩, 'પર્સેપ્શન પ્લાઈન્ડનેસ' -૨૩, પ્રોડકશન ડિસ્ટોર્શન-૨૪, સામાજિક પરિબળો-૨૪, સામાજિક દબાણ-૨૫, માનસિક પરિબળો-૨૬, પ્રેરણા-૨૮, શુદ્ધિનો આંક-૨૮, યાદશક્તિ-૨૮, વલણ-૨૮

પ્રકરણ ૩ ભાષાવિજ્ઞાન અને ભાષાશિક્ષણ ...૩૦-૪૪

પ્રાસ્તાવિક-૩૦, બીજી ભાષામાં શિક્ષક-૩૦, શિક્ષકના ગુણો-૩૧, ભાષા શિક્ષકની સજ્જતા-૩૧, ભાષાશિક્ષકની તાલીમ-૩૩, ભાષા વિશે શીખવવાની તાલીમ-૩૪, આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ-૩૫, વર્ણ-નાત્મક ભાષાશિક્ષણ-૩૬, પરિણામદાયી ભાષાશિક્ષણ-૩૭, સરતચૂકા-૩૮, સરતચૂકાનું અનુમાન અને સાવચેતી-૩૯, ભાષાશિક્ષણ માટે ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ અનિવાર્ય-૪૦, પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ અને ભાષાવિજ્ઞાન-૪૦, આજનું પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ-૪૧, પ્રથમ ભાષા શિક્ષણના હેતુઓ અને ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ-૪૩

અભ્યાસક્રમ અને શિક્ષક-૪૫, શું શીખવવા માંગે છે ?-૪૭, શુદ્ધ ભાષાવપરાશ શીખવવાનો અભિગમ-૪૭, ભાષાને વ્યવસ્થા તરીકે શીખવવાનો અભિગમ-૪૮, માનવપ્રવૃત્તિના ભાગરૂપે સર્જનાત્મક પ્રવૃત્તિ તરીકે ભાષા-૪૯, ત્રણે અભિગમોનું સામંજસ્ય-૫૦, પ્રથમ ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવી હોય તો-૫૨, પ્રાદેશિક ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવાની હોય તો-૫૪, બીજી ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય તો-૫૫, સંલગ્ન ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય તો-૫૫, સહાયકારક ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો-૫૬, પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો-૫૬, ભૂતકાળની કે સાહિત્યિક ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવી હોય તો-૫૭, રાષ્ટ્રીય કે કડીરૂપ ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો-૫૭, અભ્યાસક્રમ અને વિદ્યાર્થીઓનું સ્તર-૫૮, અભ્યાસક્રમ અને સાધન-સામગ્રીની સગવડો-૫૮, અભ્યાસક્રમ અને શિક્ષકોની સંબંધતા-૫૮, અભ્યાસક્રમ અને વાતાવરણ-૫૯, અભ્યાસક્રમ અને સમયની ફાળવણી-૫૯, અભ્યાસક્રમ અને પુનરાવર્તનો-૬૦, અભ્યાસક્રમ અને કસોટીઓ-૬૦.

પદ્ધતિ શીખવવાની જરૂર ખરી ?-૬૧, ભાષાશિક્ષણની પદ્ધતિ-૬૨, પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની પદ્ધતિ-૬૩, પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ કઈ રીતે, શા માટે ?-૬૩, સાહિત્ય વ્યાકરણ પદ્ધતિ-૬૬, બીજી ભાષા શીખવવાની પદ્ધતિ-૬૮, ડિરેક્ટ મેથડ-૬૮, કુદરતી પદ્ધતિ-૬૯, સાયકોલોજિકલ મેથડ-૬૯, ફ્રેનેટિક પદ્ધતિ-૭૦, વાયન પદ્ધતિ-૭૦, વ્યાકરણ પદ્ધતિ-૭૦, ભાષાંતર પદ્ધતિ-૭૦, વ્યાકરણ ભાષાંતર પદ્ધતિ-૭૧, ઇલેક્ટ્રિક મેથડ-૭૧, યુનિટ મેથડ-૭૧, અનુકરણ-‘યાદ રાખો’ પદ્ધતિ-૭૨, ટ્રે-ભાષિક અથવા તુલનાત્મક કે સાપેક્ષતાની પદ્ધતિ-૭૨.

અમુક ૦૮ સાંભળવાની ટેવ-૭૫, અર્જનવાનો લય-૭૬, માત્ર સાંભળવાનું મહત્ત્વ-૭૭, જ્ઞાનની તાલીમ-૭૮, જ્ઞાનની તાલીમ માટે આગળની વ્યૂહરચના-૮૧, શ્રુતલેખન-૮૧, યાંત્રિક સહાય-૮૩, શ્રવણ કોશલની તાલીમ અને ઉચ્ચારવ્યુદ્ધાર-૮૪.

એક સંકુલ કૌશલ-૮૬, અવણ કૌશલ અને વાક્યકૌશલ-૮૬, વાક્ય-કૌશલના પ્રકારો-૮૬, ઉચ્ચારણની તાલીમ-૮૭, ગ્રોહકથન ડિસ્ટોર્શન-૮૭, મોટેથી વંચાવવું-૮૯, મોટેથી બોલવાની તક-૮૯, પુનરાવર્તનની ક્વાયત-૯૦, ‘ખાલી જગ્યા પૂરો’ની ક્વાયતો-૯૧, પ્રશ્નોત્તરીની ક્વાયત-૯૨, વર્ણનોની ક્વાયત-૯૨, સંવાદોની તાલીમ-૯૩, વક્તૃત્વઃ એક વિશિષ્ટ વાક્યકૌશલ-૯૫, ચારા શ્રોતા બનો-૯૬, વક્તૃત્વનું મહત્ત્વ-૯૭, ભાષાપ્રભુત્વ-૯૮, ઉચ્ચારણની ચોક્કસાઈ-૯૮, મૌલિક અભિવ્યક્તિ-૧૦૧, સ્વસ્થતા-૧૦૧, સંબોધન-૧૦૩, બોલવાની ઝડપ-૧૦૪, વાક્યોનું પુનરાવર્તન-૧૦૪, વક્તાના મોં પર ચોગ્ય ભાવ આવે છે?-૧૦૪, વક્તવ્યના ભાવ અનુસાર અવાજ ધીમો-મોટો કરવો-૧૦૫, પ્રયોગદ્વાર-૧૦૫, વક્તવ્યની સુમરિત વ્યવસ્થિતતા-૧૦૬, મુદ્દાસર-૧૦૬, ક્રમબદ્ધ-૧૦૭, પ્રભાવુભાન-૧૦૭, પુનરાવર્તનો વિના-૧૦૭, સ્પષ્ટ એટલે કે આંતરવિરોધી વિના-૧૦૭, ઉચિત આંકડાઓ, અવતરણો, દૃષ્ટાંતોથી સમર્થિત-૧૦૮, પોતાની અગાઉ બોલી ગયેલા વક્તાઓના મુદ્દાઓની નોંધ સાથે-૧૦૯, તાલીમની દિશા-૧૦૯

પ્રકરણ ૮

વાંચન કૌશલ

...૧૧૧-૧૩૪

વાંચન શા માટે ?-૧૧૧, ‘વાંચન-શિળિરો’-૧૧૨, કક્કો અને ખારાક્ષરી-૧૧૨, મોટેથી વાંચવું અને મનમાં વાંચવું-૧૧૫, જૂથ વાંચન-૧૧૬, વ્યક્તિગત વાંચન-૧૧૬, વાંચનની ઝડપ-૧૧૭, ખાળંદ્રા માટેનું વાંચન-૧૧૯, વાંચનનો હેતુ-૧૨૨, વાંચન અને વિચારની સમાંતર ઝડપ-૧૨૬, ધ્યાનની કેન્દ્રિતતા-૧૨૫, નિયમિતતા-૧૨૮, ખલેલ કે વિશ્લેષથી મુક્તિ-૧૨૯, સમૃદ્ધ શબ્દભંડોળ અને વાંચન-૧૨૯, વાંચન અને સ્મૃતિ-૧૩૦ ઉપસંહાર-૧૩૨

પ્રકરણ ૯

લેખન-કૌશલ

...૧૩૫-૧૫૧

કક્કો અને ખારાક્ષરીનું જ્ઞાન-૧૩૫, ધ્વનિઓને ક્રમમાં રજૂ કરતો કક્કો-૧૩૬, અક્ષરોને ક્રમમાં રજૂ કરતો કક્કો-૧૩૭, રૂપો કે શબ્દોને મૂર્ત કરતો કક્કો-૧૩૭, કક્કાની તાલીમના બાણીતા તરીકાઓ-૧૩૭, આંગળીઓના સ્નાયુઓની તાલીમ-૧૩૮, કક્કો ઘૂંટાવવો-૧૩૯, અનુલેખન-૧૪૦, જોડણી-૧૪૦, વાંચનકૌશલ દ્વારા જોડણીની તાલીમ-૧૪૧, ‘શબ્દ પૂરો કરો’ તાલીમ-૧૪૨, શ્રુતલેખન-૧૪૨, આંતર-

રાષ્ટ્રીય સિપિયિકો અને જોડણીની તાલીમ-૧૪૩, સુગ્રથિત વ્યવાસ્થિત
 લખાણ-૧૪૩, વાક્યોનું બંધારણ-૧૪૪, પરિચ્છેદોનું બંધારણ-૧૪૫,
 પરિચ્છેદોનો ક્રમ અને શોધવણી-૧૪૬, ચિત્રનું વર્ણન અપ-૧૪૭,
 સામગ્રીની તૈયારી-૧૪૮, સામગ્રીની રજૂઆત-૧૪૯, વિવિધ પ્રકારનાં
 લખાણોની તાલીમ-૧૪૯, લખાણમાં વપરાતી ભાષા વિશે સૂચનો
 -૧૫૦, સ્વાભાવિક અને સરળ ભાષાનો ઉપયોગ-૧૫૦

પ્રકરણ ૧૦ અનુવાદ કૌશલ ...૧૫૨-૧૬૦

અનુવાદ-૧૫૨, અનુવાદના સ્તર-૧૫૩, ધ્વનિગ્યવસ્થાનો અનુવાદ
 -૧૫૪, વર્ણોનો અનુવાદ-૧૫૪, વ્યાકરણી અનુવાદ-૧૫૪, અર્થનો
 અનુવાદ-૧૫૬, અનુવાદના પ્રકારો-૧૫૭, સમગ્ર અનુવાદ-૧૫૮,
 આંશિક અથવા નિયંત્રિત અનુવાદ-૧૫૮, શબ્દસઃ અનુવાદ-૧૫૯,
 ભાવાનુવાદ અને રૂપાંતર-૧૫૯, અનુવાદ પ્રવૃત્તિ-૧૬૦

પ્રકરણ ૧૧ ભાષાશિક્ષણ અને યાંત્રિક સહાય ...૧૬૧-૧૭૨

શિક્ષકનાં સહાયકો-૧૬૧, ભાષાશિક્ષકનાં સહાયકો-૧૬૧, યાંત્રિક
 સહાય-૧૬૨, આમોદાન-૧૬૨, ટેઈપરેકર્ડર-૧૬૩, રેડિયો-૧૬૪,
 ટેલિવિઝન-૧૬૪, ફિલ્મ-૧૬૫, લેંગ્વેજ લેબોરેટરી-૧૬૬, યાંત્રિક
 સહાયનો હેતુ-૧૬૬, યંત્રસહાયની સમસ્યા-૧૬૭, યંત્રસહાયની
 સામે સાવચેતી-૧૬૯, ઉપસંહાર-૧૭૧

પ્રકરણ ૧૨ વર્ગોમાં ભાષાશિક્ષણ ...૧૭૩-૨૧૯

પ્રાસ્તાવિક-૧૭૩, ભાષાશિક્ષી નિબંધ શિક્ષણ-૧૭૩, વ્યાકરણ શિક્ષણ
 -૧૮૧, શબ્દસંહિતા અને શબ્દપસંદગી-૧૯૦, શ્લોકપ્રયોગો-કહેવતો
 અને અભિવ્યક્તિક્ષમતા-૨૦૩, ભાષાવપરાશ અને ભાષા પ્રભુત્વ-૨૧૩

સંદર્ભસૂચિ ...૨૨૦

શબ્દસૂચિ ...૨૨૭

ભાષાશિક્ષણ

પ્રાસ્તાવિક

ભાષાશિક્ષણ શક્ય છે, એટલું જ નહિ, ભાષા શીખવ્યા વિના આવડે જ નહીં એ હકીકત સ્વીકારવી પડે તેમ છે. ભાષાની પ્રકૃતિ જ એવી છે કે એ શીખવી પડે-શીખવવી પડે. માનવજાત અવગમનના એક સૌથી વધુ અસરકારક સાધન તરીકે ભાષા પાસેથી યુગોથી કામ લે છે: માનવેતર જીવંતસૃષ્ટિ પણ અવગમન માટે દેટલાંક સાધનોનો-માધ્યમોનો ઉપયોગ કરે છે, તે અવલોકતાં અને તે સાધનોની માનવભાષા સાથે સરખામણી કરતાં માનવભાષાની learnability સ્પષ્ટ થશે.

અવગમન

જીવંતસૃષ્ટિનું કોઈપણ સભ્ય કોઈપણ રીતે કુશોદ મંદેશો, કશીક, માહિતી મેળવે એ પ્રક્રિયાને અવગમનની પ્રક્રિયા કહી શકાય. એ રીતે હોજરીના અમુક પ્રકારના આકૃચન-પ્રસરણથી જીવંતસૃષ્ટિના કોઈ-સભ્યના ચિત્તમાં 'ભૂખ લાગી છે' તેવી માહિતી, તેનું જ્ઞાન પ્રાપ્ત થાય તો તેને પણ અવગમનની પ્રક્રિયા ગણી શકાય. ક્ષિતિજ ઉપર વાદળના દેખાવથી અથવા તો વાતાવરણમાં અમુક પ્રકારનો ફેરફાર અનુસવવાથી જીવંતસૃષ્ટિના કોઈ સભ્યના ચિત્તમાં 'હવે વરસાદ આવશે' એવી માહિતી પહોંચે તો તે પણ અવગમનની પ્રક્રિયા ગણાય. રસ્તા ઉપર ચાલતાં પગમાં કાંટો વાગે અને પગ એકદમ જાંચો થઈ જાય તો તેનું કારણ ચિત્ત સુધી 'પગમાં કાંટો વાગ્યો છે' એવી જ માહિતી પહોંચી છે તે હોય છે. આ ત્રણ ઉદાહરણો ઉપરથી નોંધી શકાશે કે કશીક માહિતી કયાંકથી કયાંક સુધી પહોંચવાની જે પ્રક્રિયા છે તેને અવગમન કહી શકાય. વળી, આ ઉપરથી એક ખીણ બાળક પણ સ્પષ્ટ થઈ હશે કે અવગમન માટે માહિતી મેળવનાર કોઈક જીવંત રિસીયર હોય એ અનિવાર્ય છે. માહિતી મોકલનાર જડ પદાર્થ કે જડ ઘટના અથવા તો કુદરતી ઘટના હોઈ શકે. પણ માહિતી મેળવનાર જીવંતસૃષ્ટિનું સભ્ય હોય છે.

જીવંતસૃષ્ટિમાં અવગમન

જડ સૃષ્ટિ કે કુદરત જીવંતસૃષ્ટિ સુધી જે રીતે અવગમન સાધી શકે છે એ જ રીતે જીવંતસૃષ્ટિ પણ કુદરતી રીતે, અરસપરસ અવગમન સાધે છે. અમુક ઋતુમાં માદાના શરીરમાંથી કે નરના શરીરમાંથી થતા આવની ગંધથી કામદેવ પોતાના સંદેશાનું અવગમન સામા પક્ષ સુધી પહોંચાડે છે. ગંધ એ જીવંતસૃષ્ટિમાં કામની માહિતીનું સૌથી અસરકારક અવગમનનું સાધ્યમ છે, એ જાણીતી બાબત છે. એ પછીના ક્રમે અવાજ, ચેન્દ્રાઓ (દ્રશ્ય) અને સ્પર્શ અવગમનના સાધન તરીકે ઉપયોગમાં લેવાય છે. અમુક પ્રકારની ગંધથી જેના સુધી કુદરતી રીતે અવગમન સંધાયું છે, તેવો મત બનેલો કૌટિલ અવાજના સાધનથી, ટહુકાઓથી વળી પાછો અવગમન સાધે છે એ જાણીતું છે.

કુદરતી રીતે વૃત્તિજન્ય અવગમન

કૌટિલાના શરીરની અમુક પ્રકારની ગંધથી સંધાયેલું અવગમન દેખીતી રીતે કુદરતી રીતે સંધાયેલું અવગમન છે. એ ગંધને કારણે મત થઈને ટહુકાના માધ્યમથી સંધાતું અવગમન કુદરતી નથી, પરંતુ તદ્દન ઈરાદાપૂર્વકનું પણ નથી હોતું. એ અવગમનને આપણે વૃત્તિજન્ય (Instinctive) અવગમન કહી શકીએ. અમુક પ્રકારની ગંધથી મત થતું એ કૌટિલ માટે જોટલું સાહજિક છે એટલું જ અમુક કક્ષાએ મત થતાં ટહુકા જતું સાહજિક છે.

માનવેતર જીવંતસૃષ્ટિનું અરસપરસનું અવગમન કુદરતી અને વૃત્તિજન્ય અવગમન સુધી સીમિત છે. તેઓ અવગમન માટે મોટેભાગે અવાજોનો ઉપયોગ કરે છે, એવું આપણે અવલોકી શકીએ છીએ. જોકે છેલ્લા પાંચ દાયકાથી મધ-માખીઓની અવગમન વ્યવસ્થાનું અવલોકન કરતાં એ અવગમન વ્યવસ્થા પ્રમાણમાં ઘણી વિકસિત જણાઈ છે. મધના નમૂનાથી પોતાની સખી, સાથી કે સહનિવાસિનીને 'કયા પ્રકારનું મધ મેળવી શકાય એમ છે' તેની માહિતી પહોંચાડે છે. અમુક પ્રકારનું નૃત્ય કરીને, પાંખોનાં અમુક આવર્તનોથી 'એ મધ ટેલે અંતરે મળી શકે તેમ છે' તેની જાણ તે પોતાની સખીને કરે છે. વચ્ચે વચ્ચે જો વળાંક આવવાના હોય તો અમુક આવર્તનો પછી કમર અમુક દિશામાં વાંકી કરીને તે સૂચવે છે કે 'ફેટલું અંતર કાપ્યા પછી આ દિશામાં હો સખી, સૂર્યને કેન્દ્રમાં રાખીને તારે વળવાનું રહેશે.' વળી પાછાં અમુક આવર્તનો કરીને એ કમર ખીણ દિશામાં વાળે છે જે સૂચવે છે કે એ વળાંક પછી અમુક અંતર કાપીને સૂર્યને કેન્દ્રમાં રાખીને ખીણ દિશામાં વળવાનું રહેશે અને ત્યાંથી આટલું અંતર કાપીને તું આ નમૂના પ્રમાણેના મધની જગ્યાએ પહોંચી જઈશ. મધમાખીએ દેખીતી રીતે

સૂર્ય, મધનો નમૂનો, પાંખનાં આવર્તનોનું વૃત્ત અને ક્રમરે અમુક રીતે અમુક દિશામાં વાળવી એટલી જાણતોથી અવગમન સાધ્યું હોય છે. પ્રમાણમાં આ માહિતી ઘણી ચોક્કસ હોય છે, અને મધમાખીઓનો વ્યવહાર વ્યવસ્થિત ચાલે છે. કીડીઓ, ઊધઈઓ અને માછલીઓ જેવાં જીવજંતુઓની અવગમન વ્યવસ્થા પણ આવી વિગતે અવલોકાઈ શકે છે.

પરંતુ આ બધી અવગમન વ્યવસ્થાઓની મોટી મર્યાદા એ છે કે આ અવગમન વ્યવસ્થા વૃત્તિજન્ય હોવાને કારણે અમુક મંદેતોની સાથે અમુક માહિતી અનિવાર્ય રીતે જોડાયેલી હોય છે. જે કોઈ મધમાખીએ મંદેત આપવામાં ભૂલ કરી, અકસ્માત જ અમુક રીતે ક્રમ વાળવાને બદલે અમુક બીજી રીતે ક્રમ વાળી દીધી તો જેને માહિતી પહોંચી છે તે મધમાખી કચારેય પેલા મધ સુધી પહોંચી શકવાની નહીં એટલે કે માહિતી પહોંચ્યાડવામાં જે ચૂક થઈ હોય તો, થયેલી ભૂલનું જ્ઞાન જ અવગમન સાધનારને થતું નથી અને તેથી એ ભૂલને સુધારવાનો કોઈ પ્રશ્ન જ રહેતો નથી. વળી સામા મધમાખી કોઈ પ્રશ્ન કરી શકતી નથી કે પ્રત્યુત્તર પણ આપી શકતી નથી. મળે છે એ માહિતી મેળવીને એણે એનું કામ કરવાનું છે અને બાકી તો એ માહિતીને આધારે મધ મેળવી આવ્યા પછી જાત અનુભવે મેળવેલી માહિતીનું અન્ય સંખી પાસે પુનરાવર્તન કરવાનું છે.

માનવેતર જીવંતસૃષ્ટિનાં જીવજંતુઓ, પશુપંખીઓની આવી અનેક અવગમન વ્યવસ્થાઓનાં અવલોકનોને આધારે એવા તારણ ઉપર આપણે આવી શક્યા છીએ કે એ અવગમન વ્યવસ્થા—

૧. માત્ર મંદેતોના પુનરાવર્તનની વ્યવસ્થા હોય છે.
૨. એમાં મંદેતો અને માહિતી સીધાં જોડાયેલાં કે સંકળાયેલાં હોવાને લીધે એમાં કોઈ સુધારણાને કે વિકાસને અવકાશ નથી.
૩. પ્રશ્ન-ઉત્તરને એટલે કે સંવાદને આ અવગમન વ્યવસ્થામાં સ્થાન નથી.
૪. એ અવગમન વ્યવસ્થાથી માત્ર વર્તમાન સમયની જ કોઈ માહિતી સામા પક્ષ સુધી પહોંચાડી શકાય છે. પરંતુ ભૂતકાળના કોઈ અનુભવ, પ્રસંગ કે ઘટનાની માહિતી સામા પક્ષ સુધી પહોંચાડી શકતી નથી.
૫. મહદ્ અંશે વૃત્તિજન્ય હોય છે એટલે એમાં સર્જનાત્મકતા શક્ય નથી.

આ મુખ્ય પાંચ કારણોને લીધે માનવેતર સૃષ્ટિનાં સભ્ય એવાં જીવજંતુઓ સંવાદ કરી શકતાં નથી, લાંબાં વર્ણનો કરી શકતાં નથી, ભૂતકાળની કે ભવિષ્યકાળની વાત કરી શકતાં નથી અને અનુભવોની વિગતપૂર્ણ આપ-લેને અભાવે

સૂચી, મધનો નમૂનો, પાંખનાં આવર્તનોનું નૃત્ય અને ક્રમરે અમુક રીતે અમુક દિશામાં વાળથી એટલી જાણતોથી અવગમન સાધ્યું હોય છે. પ્રમાણમાં આ માહિતી ઘણી ચોક્કસ હોય છે, અને મધમાખીઓનો વ્યવહાર વ્યવસ્થિત ચાલે છે. કીડીઓ, કીધઈઓ અને માછલીઓ જેવાં જીવજંતુઓની અવગમન વ્યવસ્થા પણ આવી વિગતે અવલોકાઈ શકી છે.

પરંતુ આ બધી અવગમન વ્યવસ્થાઓની મોટી મર્યાદા એ છે કે આ અવગમન વ્યવસ્થા વૃત્તિજન્ય હોવાને કારણે અમુક સંદેહોની સાથે અમુક માહિતી અનિવાર્ય રીતે જોડાયેલી હોય છે. જે કોઈ મધમાખીએ સંકેત આપવામાં ભૂલ કરી, અકસ્માત જ અમુક રીતે ક્રમર વાળવાને બદલે અમુક બીજી રીતે ક્રમર વાળી દીધી તો જેને માહિતી પહોંચી છે તે મધમાખી ક્યારેય પેલા મધ સૂધી પહોંચી શકવાની નહીં એટલે કે માહિતી પહોંચ્યાડવામાં જે ચૂક થઈ હોય તો, થયેલી ભૂલનું જ્ઞાન જ અવગમન સાધનારને ધત્તું નથી અને તેથી એ ભૂલને સુધારવાનો કોઈ પ્રશ્ન જ રહેતો નથી. વળી સામા મધમાખી કોઈ પ્રશ્ન કરી શકતી નથી કે પ્રત્યુત્તર પણ આપી શકતી નથી. મળે છે એ માહિતી મેળવીને જોણે એનું કામ કરવાનું છે અને બધું તો એ માહિતીને આધારે મધ મેળવી આવ્યા પછી જનત અનુભવે મેળવેલી માહિતીનું અન્ય સખો પાસે પુનરાવર્તન કરવાનું છે.

માનવેતર જીવંતસૃષ્ટિનાં જીવજંતુઓ, પશુપંખીઓની આવી અનેક અવગમન વ્યવસ્થાઓનાં અવલોકનોને આધારે એવા તારણ ઉપર આપણે આવી શક્યા છીએ કે એ અવગમન વ્યવસ્થા—

૧. માત્ર સંદેહોના પુનરાવર્તનની વ્યવસ્થા હોય છે.
૨. એમાં સંદેહો અને માહિતી સીધાં જોડાયેલાં કે સંકળાયેલાં હોવાને લીધે એમાં કોઈ સુધારણાને કે વિકાસને અવકાશ નથી.
૩. પ્રશ્ન-ઉત્તરને એટલે કે સંવાદને આ અવગમન વ્યવસ્થામાં સ્થાન નથી.
૪. એ અવગમન વ્યવસ્થાથી માત્ર વર્તમાન સમયની જ કોઈ માહિતી સામા પક્ષ સૂધી પહોંચાડી શકાય છે. પરંતુ ભૂતકાળના કોઈ અનુભવ, પ્રસંગ કે ઘટનાની માહિતી સામા પક્ષ સૂધી પહોંચાડી શકતી નથી.
૫. મહદ્ અંશે વૃત્તિજન્ય હોય છે એટલે એમાં સર્જનાત્મકતા શક્ય નથી.

આ મુખ્ય પાંચ કારણોને લીધે માનવેતર સૃષ્ટિનાં સભ્ય એવાં જીવજંતુઓ સંવાદ કરી શકતાં નથી, લાંબાં વર્ણનો કરી શકતાં નથી, ભૂતકાળની કે ભવિષ્ય-કાળની વાત કરી શકતાં નથી અને અનુભવોની વિગતપૂર્ણ આપ-લેને અભાવે

વિકસિત સમાજ રચી શકતાં નથી અને સંસ્કૃતિનો વિકાસ સાધી શકતાં નથી એટલે ધુણેથી મૂળ પ્રકૃતિ પ્રમાણે જ જીવ્યા કરે છે.

ઈરાદાપૂર્વકનું અવગમન

જ્યારે માનવપ્રાણીની અવગમન પ્રક્રિયાનું અવલોકન કરતાં સ્પષ્ટ થાય છે કે માણસ ઈરાદાપૂર્વક અવગમન સાધી શકે છે. એના ચિત્તની અમુક પ્રકારની રચનાને કારણે (જેવી સંકુલ ચિત્તરચના અન્ય કોઈ જીવનું કે પશુપ્રાણીની નથી) તે સંજોગોને જુદી જુદી કક્ષાની વ્યવસ્થામાં ઢાળી શકે છે. એ રીતે સંજોગોને સીધી માહિતી સાથે સાંકળવાને બદલે સંજોગોની કોઈ વ્યવસ્થા રચીને એ વ્યવસ્થાને માહિતી, પ્રસંગ, અનુભવ કે ઘટના સાથે સાંકળે છે.

માણસના મગજની રચના અન્ય પશુ-પંખીઓની વિનરચના કરતાં જુદી અને ઘણી સંકુલ છે. સ્ત્રીઓથી માનવચિત્તની શક્તિને સમજવાના પ્રયત્ન કરવામાં આવે છે. એમાંય છેલ્લા દેશકાક દશકાથી તો વાદકાપમાં નિષ્ણાન એવા કોહટરોએ 'કોર્ટેક્સ સર્જરી' દરમ્યાન શોધી કાઢ્યું છે કે કોર્ટેક્સ (Cortex) નામનો એ ભાગ છે તેમાં આજી જીરા રંગના વિસ્તારનું ખાસ મહત્ત્વ છે. આ વિસ્તારમાં આવેલી અનેક શિરાઓ અને જ્ઞાનતંદુઓ માનવની 'સંજોગોની વ્યવસ્થા'ની શક્તિ માટે કારણભૂત મનાઈ છે. આ વિસ્તારને અકસ્માતને કારણે મોટું નુકસાન પહોંચે તો માણસ તેની આ શક્તિ ગુમાવી બેસે છે, અને ખીલ માણસો જેવા જ વાગ્અવયવો: (જીભ, સ્વરપેટી, હોઠ, ફેફસાં વગેરે) હોવા છતાં અને એ અવયવો પહોંચાંની માફક જ શ્વાસ લેવાની અને ખાવાની કાર્યગીરી પૂર્વવત્ જાળવવા દેવા છતાં, બોલવાની શક્તિ તે ગુમાવી બેસે છે. આપણે જાણીએ છીએ કે સ્ત્રીઓની રચના જ એવા પ્રકારની છે કે જ્યાં જ જ્ઞાનેન્દ્રિયો સાથે શંકાપરિકા ગણા જ જ્ઞાનતંદુઓ ચિત્ત સાથે સીધા સંકળાયેલા હોય છે. એક રીતે એમ પણ કહેવાય કે પ્રત્યેક જ્ઞાનેન્દ્રિયને ધન, અનુભવ અરેખર તો ચિત્તને ધન દેવા છે. મગજના અમુક ભાગને મોટું નુકસાન પહોંચ્યું હોય તો સ્ફુલ્કરે, અમુક ભાગને નુકસાન પહોંચે તો સ્વાદનો, અમુક ભાગને પહોંચે તો સ્પર્શનો વગેરે અનુભવ માણસ કરી શકતા નથી. એટલું જ નહીં, મગજના અમુક ભાગને અમુક રીતે નુકસાન પહોંચ્યું હોય તો અમુક અનુભવો માટે તે ગડ ગમી જાય છે. સ્વાગે ગરાબદે દેખતું હોય છતાં રંગોનું સંધિવ થઈ ચૂકું હોય એવાં કિસ્સાઓ. વિધે આપણે, જાણીએ છીએ જેવું જ સજામાં આવેલા કોર્ટેક્સમાંની અમુક શિરોત્તે નુકસાન થયું હોય તો માણસ ક. ખ, કે, થ. એવા કંઈક વ્યંગની બોલવાની શક્તિ ગુમાવી

એસે છે. દુર્ઘર્મા માણસના ચિત્તનો અમુક ભાગ અને તેની વિશિષ્ટ પ્રકારની રચના માણસની સંકેતોની વ્યવસ્થા શીખવાની શક્તિ માટે કારણરૂપ છે.

એવું બને કે માણસની સ્વરપેટી કાઢી લેવામાં આવે તો એ બોલી ન શકે પણ બીજા અવયવો બરાબર હોય તો એ સાંભળી શકે અને 'સંકેતોની વ્યવસ્થા' શીખી શકે. એવું બને કે જન્મથી બહેરો હોય તે સંકેતોની વ્યવસ્થાને, સાંભળીને નહીં પણ બીજી રીતે શીખી શકે. ગમે તે ઇન્દ્રિયની મદદથી તે સંકેતોની વ્યવસ્થાને ચિત્ત સુધી પહોંચાડી શકવા શક્તિમાન છે અને ચિત્ત સુધી પહોંચેલી એ વ્યવસ્થાને શીખી શકવા માટે દરેક સામાન્ય માણસ શક્તિમાન હોય છે. જો કોઈપણ ઇન્દ્રિયની મદદથી એ સંકેતવ્યવસ્થા શીખવાની અને તેનો ઉપયોગ કરવાની શક્તિ માણસ ધરાવતો હોય તો પછી આખી માનવજાત તદ્દન એકસરખી રીતે તે વ્યવસ્થાને સાંભળીને શા માટે શીખે છે અને જોનો પ્રાથમિક રીતે સહીઓથી શ્વાસ લેવા માટે અને ખાવા માટે ઉપયોગ કરવામાં આવે છે એ કેદ્રસાં, ઉદરપટલ, શ્વાસનળી, સ્વરપેટી, છલ, હોઠ વગેરે અવયવોની મદદથી અવગમન વ્યવસ્થા તરીકે શા માટે તેનો ઉપયોગ કરે છે, તેવો પ્રશ્ન કરી શકાય. આ પ્રશ્ન ઘણો વાજબી છે. 'સંકેત વ્યવસ્થા' શીખવા અને તેને ઉપયોગમાં લેવામાં શ્રવણેન્દ્રિય અને જોને આપણે ઘાગ્રઅવયવો કંડીએ છીએ, તે અવયવો સૌથી વધુ સગવડરૂપ પુરવાર થયા છે, એ આ પ્રશ્નનો સીધો ઉત્તર છે. આપણે અન્ય પશુપંખીઓની જેમ (દા. ત. ગિલાડી, કૂતરો, પોપટ, કખૂતર, ચકલી) આપણો ખોરાક સીધો જ મોંમાં લઈ શકવા અને એ રીતે ખાવા શક્તિમાન હોવા છતાં શા માટે હાથનો ઉપયોગ કરીએ છીએ, એવો પ્રશ્ન આપણને કોઈ પૂછે તો જવાબ એ જ હોઈ શકે કે તેમ કરવું વધુ સગવડરૂપ પુરવાર થયું છે માટે.

ગમે તેમ પણ માનવજાત અસ્તિત્વમાં આવી ત્યારથી જ એ સંકેતવ્યવસ્થાનો ઉપયોગ કરે છે, અને આ વ્યવસ્થાને તે સામાન્ય રીતે સાંભળીને શીખે છે અને બોલીને ઉપયોગમાં લે છે.

પણ આ બધું ચર્ચા છતાં મૂળ પ્રશ્ન તો એનો એ રહે છે કે માણસે ભાષા શીખવી પડે છે એ હકીકતનું સમર્થન કઈ રીતે કરીશું? ભૂતકાળમાં કરવામાં આવેલા પ્રયોગો અને અવલોકનો આ હકીકતને સ્પષ્ટ કરે છે.

ઈડામાંથી નીકળે તે તરત જ કોયલનાં બચ્ચાંને કોઈ પણ કોયલનો અવાજ એ ન સાંભળી શકે એવી જગ્યાએ રાખવામાં આવે. વળી, એની સાથે કાગડાંનો બચ્ચો બીજરતાં હોય અને અનેક કાગડાંઓનો અવાજ તેને સાંભળવા મળતો હોય તેવી વ્યવસ્થા હોય. અવાજ કાઢવાને શક્તિમાન થાય ત્યારે એ કોઈ પણ

દેખાવના ટહુકા સાંભળ્યા વિના પહેલા અવાજરૂપે ટહુકા જ કરશે એમ બેધકક કહી શકાય એમ છે. જન્મ્યું ત્યારથી કૃતરાઓની વચ્ચે જિજરેલું અને કૃતરીનું જ દૂધ પીને મોઢું થયેલ સિંહનું બચ્ચું—જુ (Zoo)ના પિંજરામાં ગણડિયાંની સાથે રમતાં રમતાં પહેલો અવાજ ભસવાનો નહીં, ગર્જનાનો જ કરવાનું, અને પછી બધા સંકેતો એ સિંહની ગર્જનામાં જ વાપરવાનું. માનવબાળની બાળતમાં આવી જુદું છે. માનવબાળ તરીકે આ જગતનાં બધાં જ બાળકો પહેલા બે-ત્રણ-ચાર મહિના એકસરખા અવાજો કરે છે. પણ ગુજરાતી માના પેટે અવતરેલું બાળક બે-ત્રણ મહિનાનું થતાં ફ્રાન્સ પહોંચી ગયું અને ફ્રેન્ચ કુટુંબની વચ્ચે જિજરવા માંડ્યું તો પહેલો શબ્દ ‘બા’ બોલવાને બદલે ફ્રેન્ચ બાળકો સામાન્ય રીતે જે પહેલો શબ્દ બોલે છે તે બોલશે. માત્ર એટલું જ નહીં, તેની માતૃભાષા (માની ભાષા એ અર્થમાં) ગુજરાતી હોવા છતાં એ પ્રથમ ભાષા તરીકે ફ્રેન્ચ સમાજમાં જિજરતાં જિજરતાં ફ્રેન્ચ જ શીખશે, અને ફ્રેન્ચ ભાષા તેના વ્યક્તિત્વનો એક અનિવાર્ય અંશ (ફ્રેન્ચ સંસ્કૃતિ અને ફ્રેન્ચ સંસ્કારિતાની જેમ જ) બની રહેશે.

આ ઉપરથી સ્પષ્ટતા થઈ શકે એમ છે કે માનવભાષા શીખવામાં આવેલી વર્તણૂક (Learned Behaviour) છે. જો એ વૃત્તિજન્ય નથી, તો દેખાતી રીતે એ શીખવી પડે એવી બાળત મનાય. ઉપરનાં દષ્ટાંતોથી તેને વિશે દાઈ શકા રહેતી નથી.

વિશિષ્ટ ચિત્તરચના અથવા માનસિક શક્તિ

જે બાળત શીખવી પડે એ બધી બાળતો સંકુલ અને વિશિષ્ટ ચિત્તરચનાને કારણે જ શીખી શકાય છે એમ માની શકાય નહીં. અલબત્ત, દરેકકાને પાંદડાં સીનીને કે સુગરીને ઘાસના રેસાઓ અને તલુખલાં ગૂંથાને માળો બનાવતાં શીખવવું પડે છે એમ માની શકાતું નથી. પરંતુ કૃતરી કે વાંદરી પોતાનાં બચ્ચાંને ટેલીક તાલીમ આપે છે એ અવલોકી શકાય તેમ છે એટલું જ નહીં, ચિમ્પાન્ઝીને વેઈટર તરીકેની અથવા તો ખેતરમાં હળ કે ટ્રેક્ટર ચલાવવાની તાલીમ પણ આપી શકાય છે એ પુરવાર થયેલી બાળત છે.

એટલે તાલીમ આપવાની કે શીખવવાની પ્રવૃત્તિ માત્ર માનવસૃષ્ટિ પૂરતી જ મર્યાદિત છે એવું નથી. માનવેતર સૃષ્ટિમાં જે શિક્ષણપ્રવૃત્તિ ચાલે છે તે વૃત્તિ-જન્ય છે, ધરાદાપૂર્વકની નથી, એ જોઈ શકાયું છે. આ સૃષ્ટિમાં માણસ જ એક એવું પ્રાણી છે કે જે ધરાદાપૂર્વક કશુંય શીખી શકે અને સામા પ્રાણીને શીખવી શકે.

ધરાદાપૂર્વક, દોષક આશય સાથે, શીખવા-શીખવવાની પ્રવૃત્તિ માનવ પૂરતી જ મર્યાદિત છે. માનવબાળ, સામાજિક યવા માટેના, સમાજના સભ્ય થવા માટે

અને સમાજના સભ્ય થઈ સમાજના સભ્ય તરીકે મળતા સામેને ઉપયોગ કરવા માટેના ઇરાદાથી ભાષા શીખે છે, એ અવલોકન શક્ય છે. ભાષાશિક્ષણની પ્રવૃત્તિ શરૂ થવાના પહેલા તબક્કામાં બાળકને લાગે છે કે ભાષા શીખવાથી તેનું સ્વતંત્ર અલગ વ્યક્તિત્વ ભૂંસાતું નથી જે અને એ અન્ય માનવો જેનું થવા માંડતું છે એટલે ભાષા શીખવા સામે બળવો કરે છે. અભ્યાસપણે અને ક્યારેક સભ્યાસપણે અન્યથી જુદા પડવા માટે કાણું-કાણું ને તોતડું બોલવાનું ચાલુ રાખે છે (જે શરૂઆતમાં કદાચ સ્વાભાવિક હતું). હવે જો એને એની ખાતરી ન થાય કે અન્ય માનવો જેથી રીતે જ ભાષાનો ઉપયોગ કરવો તેના સંપૂર્ણ હિતમાં છે તો તે લાંબા સમય સુધી આવું બોલે છે અને એ ટેવ, તેના વ્યક્તિત્વને લાગ બની નથી એવું પણ બને છે. બાળકને એના આશય માટે, ઇરાદા માટે સ્પષ્ટ કરતા જવું (અલગત, સભ્યાસ નહીં) એ વડીલોની જવાબદારી છે. ભાષાશિક્ષણના ઇરાદાથી જ્ઞાત બાળકમાં ભાષાશિક્ષણની પ્રબળ પ્રેરણા તરીકે તેની સામાજિક થવાની, સમાજના સભ્ય થવાની, તીવ્ર ઇચ્છા મોટી લાગ લગવે છે.

આમ તો વાતાવરણ, સમાજ અને મુખ્યત્વે કુટુંબમાંથી ભાષા શિખાય છે તે જાણીતું છે. એને શીખવા માટે બાળક પ્રયત્નપૂર્વક મથતું હોય છે એનું અવલોકન બહુ ઓછાએ કર્યું હોય છે. બાળકની આજુબાજુ જે ભાષા બોલાય છે તેને એ અનુકરણ, પ્રયત્નો, ભૂલો અને સુધારણાઓથી શીખતું હોય છે. સામાન્ય રીતે, તેની આજુબાજુ તેનાં મા-બાપ, ભાઈ-બહેનો, કુટુંબીઓ અને સમાજ દોઈ એક ભાષા બોલતો હોય છે. ક્યારેક મા અને બાપ જુદી જુદી ભાષા બોલતાં હોય છે. મા-બાપ ન હોય અને માત્ર તેનાં વાલી હોય તેવાં માણસો પાસે ઊંઘરતું બાળક તેના વાલીની ભાષા શીખે છે. વાતાવરણ અનુસાર તેનાં મા-બાપની, માત્ર તેની માની કે માત્ર તેના બાપની કે ક્યારેક મા-બાપ બન્નેની (ત્યારે એ દ્વિભાષિક ગણાય) ને ક્યારેક તેના વાલીની ભાષા પ્રથમ ભાષા તરીકે બાળક શીખે છે. ભાષા શીખવામાં તેની આંતરસૂઝ અને માનવબાળ તરીકેની અનુભવોનું પૃથક્કરણ કરવાની અને તેમાંથી વ્યવસ્થાને આકાર આપવાની તેની વિશિષ્ટ માનસિક શક્તિ બહુ અગત્યનો ભાગ લગવે છે. અનુભવોનું પૃથક્કરણ કરવાની શક્તિ દરેક પ્રાણી પાસે છે. દરેક પ્રાણી પાસે સ્પર્શ, સ્વાદ, ગંધ, શ્રવણ અને દ્રશ્યને અનુભવવાની જ્ઞાનેન્દ્રિયો હોય છે. દરેક પ્રાણી સ્પર્શના, સ્વાદના, ગંધના, શ્રવણના અને દ્રશ્યના અનુભવોને એકબીજાથી ભિન્ન રાખી શકે છે. એટલું જ નહીં, સ્વાદના કે ગંધના વિવિધ અનુભવોને એકબીજાથી અલગ રાખી શકે છે. જે ગંધને ચોર મૂકી ગયો છે તેને સૂંઘીને, તે

અનુભવનું પહેલું કોષધતો કોષધતો તે ગંધ ધરાવતા ચોર સૂધી દૂતરો આપણને લઈ જાય છે તે ખતાવે છે કે એક વ્યક્તિની ગંધથી અન્ય વ્યક્તિઓની ગંધના અનુભવને અલગ રાખવાની પૃથક્કરણશક્તિ દૂતરામાં છે. આ દર્શાવે છે કે અનુભવોની વિવિધતાને એકબીજાથી અલગ રાખીને તેમનું પૃથક્કરણ કરીને તેમને અલગ અનુભવો તરીકે અનુભવવાની શક્તિ અર્ધાં પ્રાણીઓમાં એટલેવરો અંગે હોય જ છે.

પણ માનવ સિવાયનાં અન્ય પ્રાણીઓ આ બધા અનુભવોને જ્ઞાનેન્દ્રિયથી અનુભવે છે તેટલા સમય પૂરતા જ ચિત્તથી પણ અનુભવે છે. એટલે કે અનુભવને શારીરિક અને માનસિક સ્તર ઉપર અલગ અલગ કરવાની શક્તિ પ્રાણીઓમાં દેખાઈ નથી. જ્યારે માણસમાં એ વિશેષ શક્તિ છે કે તે જ્ઞાનેન્દ્રિયથી થતા અનુભવને, જ્યારે એ અનુભવ વાસ્તવમાં જ્ઞાનેન્દ્રિયથી ન થતો હોય ત્યારે પણ માનસિક સ્તર ઉપર અનુભવી શકે છે. ગુલાબનું ફૂલ સુગંધવાનો પ્રત્યક્ષ અનુભવ જ સુગંધના અનુભવને બંધુવા માટે, માણસ માટે જરૂરી નથી, એ વાસ્તવિક ગુલાબની ગેરહાજરીમાં પણ ગુલાબની સુગંધના અનુભવને માણી શકે છે.

દૂંડમાં, શારીરિક અનુભવ અને માનસિક અનુભવનું જે અનિવાર્ય એકત્વ પ્રાણીઓમાં જણાય છે તેનું માનવપ્રાણી માટે ન હોવાથી તે અનુભવોને જ્ઞાનેન્દ્રિય સ્તર ઉપર જુદા જુદા રાખી શકે છે. આને કારણે તે પૃથક્કૃત થયેલા અનુભવોની શ્રેણીને ચિત્તમાં સંગ્રહી શકે છે અને એ અનુભવોના અરસપરસના સંગંધોની વ્યવસ્થા સમજી શકે છે, અથવા એ સંગંધોમાંથી કોઈ વ્યવસ્થાને નિપજાવે (જોકે એ સંગંધો પોતે જ વ્યવસ્થારૂપે એના ચિત્તમાં કંડારાઈ જાય છે) એનો એ ઉપયોગ કરી શકે છે.

લાખા : ભૌતિક પદાર્થ રૂપે

લાખાનો પ્રથમ અનુભવ બાળકને જ્ઞાનેન્દ્રિયની મદદથી, અવગુની મદદથી થાય છે. બાળક લાખાનો પ્રથમ અનુભવ ધ્વનિ રૂપે કરે છે. એક તદ્દન ભૌતિક પદાર્થ રૂપે એ ધ્વનિનો અનુભવ કરે છે. એ ધ્વનિઓને એકબીજાથી અલગ રાખવાની અને એમ તેનું પૃથક્કરણ કરીને તેમને લિન્ન લિન્ન રૂપે બિન્ન લિન્ન અનુભવો રૂપે ઓળખવાની શક્તિ એનામાં પડેલી જ છે. જેમ જેમ એ આ ધ્વનિઓને સાંભળતો જાય છે તેમ તેમ આ ધ્વનિઓનું (શરૂઆતમાં અક્ષરો અને પછી અક્ષરોની નાની અને પછી લાંબી શ્રેણીઓ રૂપે) અનુકરણ કરવાનો પ્રયત્ન કરતો જાય છે. એટલે કે માનવબાળ તરીકે એ શરૂઆતમાં ધ્વનિઓને પદાર્થ તરીકે અનુભવવાનું અને દિવ્યારવાનું શરૂ કરે છે. પહેલા ઘોડાક મઢિના તો તે માત્ર રૂઢન જ કરી

બોલે છે, માનુસનો અવાજ ઓળખી શકે છે તે ક્યારેક બાબલ (babbling) કરે છે પણ ચાર-પાંચ મહિનાનું થતાંમાં તે એ ધ્વનિઓને, ખાસ કરીને સ્વરોને ઉચ્ચારવા માંડે છે. પાંચથી નવ-દસ મહિનાના બાળા દરમિયાન એ ધ્વનિઓને માત્ર ધ્વનિઓ તરીકે અનુકરણથી, હાલરહાના મૂંડે રૂપે ઉચ્ચારે છે. એમાં 'એક વ્યંજનને પાંચ સ્વરો' એ સરેરાશ એ ધ્વનિઓ સાંભળવા મળે છે. નવ-દસ મહિના પછી એ ધ્વનિઓને એ અક્ષરો રૂપે ઉચ્ચારે છે, બ્યારે એક વ્યંજનને એક અથવા દોઢ સ્વરની સરેરાશ ધ્વનિઓ ઉચ્ચારાતા હોય છે. આ આખા બાળા દરમિયાન બાળક માટે ભાષાનો અનુભવ સગમગ મોટે ભાગે એક પદાર્થ રૂપે, માત્ર ધ્વનિઓ રૂપે થતો હોય છે. મૂળભૂત રીતે અને પ્રાથમિક રીતે ભાષા ભૌતિક પદાર્થ રૂપે હવાનાં મોજાં રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતી હોવાથી એ વહીવે પાસેથી બાળક સુધી પહોંચે છે અને બાળક એને શીખી શકે એ માટેની શક્યતા ઊભી થાય છે.

ભાષા : માનસિક પ્રક્રિયા રૂપે

પ્રાથમિક કક્ષાએ ભૌતિક પદાર્થ રૂપે જે ધ્વનિઓનો અનુભવ બાળક કરે છે તે ધ્વનિઓને એ માનસિક અનુભવ તરીકે સંગ્રહી શકે છે અને તેથી ભિન્ન ભિન્ન ધ્વનિઓના તેને થયેલા અનુભવોને એક ઐશ્વર્યશ્રદ્ધ અનુભવ તરીકે શ્યામખતા બાળક શીખવા માંડે છે. એ ઓળખ ખરેખર તે એ ધ્વનિઓની જે વ્યવસ્થાનો ઉપયોગ તેનાં વહીવે કરતાં હોય છે તે વ્યવસ્થાના પરિચયની શરૂઆત હોય છે, અને ધાંમે ધાંમે એની આજુબાજુના સમાજ (કુટુંબ-સમાજ વગેરે વાતાવરણ) એ ધ્વનિઓની જે વ્યવસ્થા નિપજતી હોય છે તે વ્યવસ્થાના નિયમે તેના ચિત્તમાં આકાર લે છે. બાર મહિનાનું બાળક અક્ષરોનાં ઉચ્ચારણોની સાથે, તેના સમાજે સાંકળેલા અર્થોને સાંકળતું થઈ જાય છે, સરળ પ્રતિભાવોને તે ભાષારૂપે અભિવ્યક્ત કરે છે, કશુંક માંગી શકે છે. અઢાર મહિનાનું થતાંમાં પંદર-વીસ શબ્દોનો ઉપયોગ કરે છે. ભાષાની સાથે ચેષ્ટાઓનો ઉપયોગ કરે છે, અને ભાષાનો અવગમનના માધ્યમ તરીકે ઉપયોગ કરતું થઈ જાય છે. સામાન્ય રીતે નામ અને ક્રિયાપદની બનેલી ઉક્તિઓનો તે ઉપયોગ કરવા માંડે છે, અને માત્ર અનુકરણ-માંથી મુક્ત થઈને ભાષાકીય અખતરાઓ, અમુક બે ઘટકોની મદદથી નવી ને નવી ઉક્તિઓ ઉચ્ચારવાના પ્રયોગો તે શરૂ કરે છે. બાળકના માનસિક વિકાસની સાથે ભાષા આ રીતે માનસિક પ્રક્રિયા રૂપે અસ્તિત્વમાં આવતી જાય છે જેના મૂલ્ય સુધી, એના ચિત્તમાં અસ્તિત્વ ધરાવે છે.

ભાષા : સામાજિક ઘટના અથવા પ્રવૃત્તિ રૂપે

અઢાર મહિનાના સરેરાશ બાળકે ભાષાનો, અવગમનના માધ્યમ તરીકે ઉપયોગ શરૂ કરવા માંડ્યો ત્યારથી જ એના ચિત્તમાં એનું સામાજિક મૂલ્ય સ્પષ્ટ થવા માંડે છે. જે વરસનું બાળક વર્તમાન પરિસ્થિતિને સ્પર્શતા મંદર્ભો અને તેને સાંકળતા ટેટલાક સો શબ્દો અને પદોનો ઉપયોગ કરવા માંડે છે. અલગત, ઉચ્ચારણોમાં હજુ ઘણું દૈવિધ્ય બેવા મળે છે અને વડીલો જેવાં ઉચ્ચારણો તેની અભિવ્યક્તિમાં સ્થિર થયેલાં સાંભળવા મળતાં નથી. છતાં સર્વનામોનો, વિશેષણોનો, નકારનો ઉપયોગ તે કરતું હોય છે, જે તેને વડીલો તથા તેનાં જેવાં બાળકો સાથે મંવાદ કરવામાં, વાતચીત કરવામાં મદદરૂપ થાય છે. તથા વરસનું બાળક તો ભૂતકાળનાં વર્ણનો પણ કરી શકે છે. કાળની, એકવચન-ગુણવચનની, વાક્યોની વિવિધ ભાતની ઓળખાણ તેને પડતી હોય છે. એની પાસે સારું એવું શબ્દભંડોળ પણ હોય છે અને એણે એનું સ્થાન લગભગ મંપૂર્ણપણે ભાષાએ લીધું હોય છે. હવે એ ભાષાનો સામાજિક પ્રવૃત્તિ રૂપે વર્ણનો કરવા માટે, વાર્તાઓ સાંભળીને સમજવા માટે એમ અનેક રૂપે ઉપયોગ કરતું થાય છે. આ અરસામાં તેના ભાષાકીય અખતરાઓ અનુકરણ, સાહચર્ય અને સાદસ્યના પાયા ઉપર ખૂબ જ મોટા પ્રમાણમાં નોંધવામાં આવે છે. ભાષા અને સંદર્ભ—શબ્દ અને તેનો અર્થ—એ બે વચ્ચેના મંબંધને સમજીને શબ્દ અને તેના સંદર્ભને અલગ અલગ રીતે બેવાનું અને એ રીતે ભાષાની અમૂર્તતાને સ્પર્શવાની શક્તિને પિછાણવાનું તે આ ઉંમરે શરૂ કરે છે અને લગભગ દસમે વર્ષે એ ભિન્નતાને એ સ્પષ્ટપણે જુદી રાખી શકે છે.

ભૌતિક પદાર્થ, માનસિક પ્રક્રિયા અને સામાજિક પ્રવૃત્તિ

આમ ભાષા એ ભૌતિક પદાર્થ રૂપે હોવાથી એના પ્રાથમિક સ્તરે એ બાળક સુધી એક અનુભવ રૂપે પડાયે છે. ભાષાનો પરિચય બાળકને ધ્વનિરૂપે થાય છે, અને એ શારીરિક અનુભવ એને અનુકરણ કરવા અને ધ્વનિઓનું ઉચ્ચારણ શીખવા પ્રેરે છે.

એના દ્વિતીયિક સ્તરે બાળકની વિશિષ્ટ માનસિક શક્તિને કારણે બાળકના ચિત્તમાં ભાષા માનસિક પ્રક્રિયારૂપે આકાર લેવા માંડે છે. જ્યાં એ વ્યવસ્થા રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવવાનું શરૂ કરે છે. એ વ્યવસ્થા દેવાને કારણે એ શીખી શકાય છે.

એના ત્રીજા અને અંતિમ તબક્કામાં ભાષાનો એક સામાજિક પ્રવૃત્તિ તરીકે બાળક ઉપયોગ કરે છે. આ સામાજિક પ્રવૃત્તિ હોવાને કારણે જ એ શીખવડી

પડે એવી ધટના બની રહે છે. ભાષાની આપ-લે થતી હોવાને કારણે ભાષા-શિક્ષણની પ્રક્રિયા અવિરત ચાલુ રહે છે.

એટલે ભાષા એ ભૌતિક પદાર્થ રૂપે, વાયુ મોજા રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતી હોવાને કારણે અનુકરણથી માનસિક પ્રક્રિયા રૂપે આકાર લેતી હોવાથી સાહચર્ય અને સાદસ્યથી એક વ્યવસ્થાની ભાત રૂપે અને સામાજિક પ્રવૃત્તિ તરીકે એનો ઉપયોગ હોવાથી એક પેઢી પાસેથી બીજી પેઢી પાસે એ ધટના તરીકે શિખાય છે. આ ઉપરથી સ્પષ્ટ થશે કે માનવભાષા એ શીખતી પડે એવી પ્રક્રિયા-પ્રવૃત્તિ અને ધટના છે.

બ્રહ્મ કરવાની શક્તિ, વિચારવાની શક્તિ અને યાદશક્તિ એ ચારે માનસિક શક્તિ સાથે સીધો સંબંધ ધરાવે છે એ પુરવાર થયેલી હકીકત છે.

માનસિક શક્તિનો તાગ મેળવવાનું મુશ્કેલ છે. જતાં કહી શકાય કે માનવચિત્ત સંકુલમાં સંકુલ શક્તિશાળી કોમ્પ્યુટર કરતાં પણ વધુ શક્તિશાળી છે. એકે ન્યુરો-લોજિસ્ટ એમ કહે છે કે દસહજાર લાખ જેટલા કેન્દ્રીય જ્ઞાનતંતુઓમાંથી બહુ ઓછાનો ઉપયોગ સરેરાશ માણસ કરે છે. આ જ્ઞાનતંતુઓનો ઉપયોગ કરવાની આપણી શક્તિ ત્રીસ વરસ સુધી વિકસતી રહે છે અને સરેરાશ માણસમાં ત્રીસ પછી એનો વિકાસ સ્થિર થઈ જાય છે, અથવા એ શક્તિ ધીમે ધીમે ઘટવા પલ્લુ માંડે છે. અલબત્ત, જેટલાક ન્યુરોલોજિસ્ટ એમ પણ માને છે કે વ્યક્તિ ૪૦ થી ૫૦ કે ૫૫ની ઉંમર વચ્ચે બધી રીતે પ્રૌઢ હોય ત્યારે તેની માનસિક શક્તિ પણ ટાંચે પહોંચેલી હોય છે.

૧.૨ શીખનારની જરૂરિયાત

લગભગ સરખી જ માનસિક-શારીરિક શક્તિ કે ક્ષમતા ધરાવનાર અન્ય વ્યક્તિઓની સરખામણીમાં કોઈ પણ વ્યક્તિ જેટલું ઝડપથી જેટલું વધારે શીખશે તેનો આધાર તેની તે વિષય શીખવાની ગરજ કે જરૂરિયાતની તીવ્રતા ઉપર આધારિત હોય છે. જેને વિષે એ શીખવા માગે તેનો તેને જેટલો ઉપયોગ છે અથવા તો તેનાથી તેને જેટલો લાભ થવાનો છે તે એક મુખ્ય પરિબળ છે. આના ઉપર વ્યક્તિના એ વસ્તુ શીખવા માટેના રસની ઉત્કટતાનો આધાર મુખ્યત્વે રહે છે. એટલે કે શીખવાના વિષયમાં શીખનારને રસ લેતો કરતા માટે એને પ્રેરવો હોય તો તેને તે વિષય આવડવાથી કયા કયા ચોક્કસ લાભો છે તેનાથી શરૂઆતમાં જ માહિતગાર કરવો જોઈએ.

૧.૩ શીખનારને મળતી તકો અને વાતાવરણ

લગભગ સરખી જ માનસિક-શારીરિક ક્ષમતા ધરાવનાર અને લગભગ સરખી જરૂરિયાતને કારણે એકસરખી ઉત્કટતાથી શીખવામાં રસ કે દિ-સાદ દાખવનાર કોઈ પણ વ્યક્તિ જેટલું ઝડપથી જેટલું વધારે શીખશે તેનો આધાર તેને મળતી તકો અને વાતાવરણ ઉપર પણ રહે છે. સાતુકૂળ સંજોગો, ઉત્તમ વાતાવરણ અને વિષયને શીખવા માટે વારંવાર મળતી તકો વ્યક્તિને શીખવાનો ઝડપમાં વધારો કરે છે, એટલું જ નહીં પરંતુ એ જ કશુંયે સીધું છે, તેને તેના ચિત્તમાં લાંબા સમય સુધી સ્થિર રાખનારો-યાદ રાખવામાં મદદરૂપ થાય છે. ખાસ કરીને કોઈ પણ કૌશલ્ય શીખવા માટે તકલીમ અને યુનરાવર્તન બહુ જ અગત્યનાં

મનાયાં છે. સાનુદૃગ સંજોગો અને ઉત્તમ વાતાવરણ ખ્યાનની દેખિતતાને મદદ રૂપ થાય છે તો શીખવા માટેનો વારંવાર મળતી ઉત્તમ તંદ્રા, જેને તાલીમ અને પુનરાવર્તન કહી શકાય તે મળેલું કરવાની, સમજવાની, વિચારવાની અને અંતે યાદ રાખવાની શક્તિને મદદરૂપ થાય છે.

૧.૪ શીખવામાં મળનારી સફળતા કે નિષ્ફળતાની ધારણા

ઉપરની ત્રણ બાબતો લગભગ એકસરખી હોવા છતાં અન્ય વ્યક્તિઓની સરખામણીમાં થોડું વ્યક્તિ દેટલું ઝડપથી દેટલું વધારે શીખશે તે નક્કી કરનારું પ્રમાણમાં સામાન્ય છતાં મહત્ત્વનું પરિબળ તેની આત્મવિશ્વાસ પણ ગણાય. આત્મવિશ્વાસ વ્યક્તિના ચક્રિતત્વ ઉપરાંત પૂર્વઅનુભવો ઉપર પણ આધારિત હોય છે. ખાસ કરીને અમુક વસ્તુ શીખવાથી કશોક લાભ થશે તેવી હૈયાધારણ વ્યક્તિમાં આત્મવિશ્વાસ જગાડે છે અને ઉત્સાહ રેડે છે. જ્યારે અમુક વસ્તુ શીખવા છતાં તે બરાબર નહીં આવડે તો ગેરલાલ થશે (આપણી શિક્ષણપદ્ધતિના હાંથમાં નપાસ થવાશે અથવા પાછળ નંબર આવશે અથવા ઓછા ગુણ મળશે અથવા થોડું પણ પ્રકારની શિક્ષા થશે) એવો ભય વ્યક્તિના આત્મવિશ્વાસને ઓછો કરે છે અને ઉત્સાહને ઓગાળી નાખે છે. આત્મવિશ્વાસ અને ઉત્સાહ ધરાવતી વ્યક્તિ, શીખવવામાં પોતાને સફળતા જ મળવાની છે એવી ધારણાથી શીખે છે જે એની શીખવાની ઝડપને વધારે છે, જ્યારે ઓછા આત્મવિશ્વાસ અને ઓછા ઉત્સાહવાળી વ્યક્તિ નિષ્ફળ જવાની ખીકને કારણે વારંવાર હતાશા અનુભવે છે અને શીખવાની તેની ગતિ ધીમી પડે છે.

૨. લાપા શીખવાની પ્રક્રિયા

આમ તો થોડું પણ વસ્તુ શીખવાની પ્રક્રિયા જેવી જ લાપા શીખવાની પ્રક્રિયા ગણાય અને લાપા શીખતી વખતે પણ શીખનારની શક્તિ, જરૂરિયાત, તેને મળતી તંદ્રા અને વાતાવરણ અને એને મળનારી સફળતા કે નિષ્ફળતાની ધારણા જેવાં પરિબલો બહુ અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. છતાં લાપા શીખવી એ પ્રમાણમાં વધુ અઘરી બાબત છે, એમ મનાયું છે. જોકે દરેક બાળક જીવનનાં શરૂઆતનાં જ પાંચ-સાત વરસોમાં લાપા ઉપર પ્રભુત્વ મેળવી લે છે છતાં એ શીખવાની પ્રક્રિયા આખી માનવજિંદગી પર્યંત ચાલુ રહેતી હોય છે.

લાપા દ્વારા અથવા તો લાપામાં જ આપણે આપણી આજુબાજુના જગતને પ્રથમ સ્પષ્ટ અનુભવ કરીએ છીએ. જગતના અનુભવો અને જગત વિશેનું જ્ઞાન મેળવવા માટેનું એ મહત્ત્વનું અને કદાચ સરેરાશ માનવ માટે એકમાત્ર સાધન છે.

છે છતાં શરૂઆતમાં તો તે બોલાતી ભાષા કઈ રીતે લખાય છે તે સીખવવા ઉપર જ કેન્દ્રિત થતો હોય છે. હવે લખાણ ઉપર કેન્દ્રિત થયેલા શિક્ષકે તો ખરેખર જે કઈ બોલાય છે અને જે કઈ લખાયું છે, તેના તફાવત ઉપર બાળકોનું સામાન્ય ધ્યાન દોરાય એમ કરવાનું છે. લખાય છે તે શુદ્ધ છે, સાચું છે વગેરે નિર્ણયો લાદવાથી આપણે જોઈએ તેમ બાળકો બોલાતી અને લખાતી ભાષા વચ્ચેની મોટી ખાઈથી ખૂબ સલામત થઈ જતાં તેમનામાં સધુતાવધિ જન્મે છે. પોતે લખે છે તે સાચું હશે કે કેમ તે વિષે નિશ્ચિત ન હોવાથી જ્ઞાનસિક તનાવને જન્મ થાય છે તેને બદલે, ભાષાની એ પ્રકૃતિ જ છે કે જે કઈ બોલાય તેમાં વિવિધતા ઘણી હોય છે (કદાચ એના વર્ગમાં જ એવા વૈવિધ્ય સાથે જુદી જુદી બોલીઓ બોલતાં બાળકો એક સાથે લાગુનાં હોય એમ બનવું અશક્ય નથી) બન્યારે જે લખાય છે તેમાં વૈવિધ્ય ઓછું હોય છે અને એકસરખાપણું હોય છે એ સમજવનું જોઈએ. એ એકસરખાપણાના શા લાભ છે તેનાથી પણ કદાચ સરેજ મોટાં (બીજા-ત્રીજા વર્ગનાં) બાળકોને જ્ઞાત કરી શકાય. આ દરમિયાન શિક્ષક પોતે માન્યભાષાને ઉપયોગ કરવાનો બને તેટલો પ્રયત્ન કરવો જોઈએ. પરંતુ બાળકો જે વૈવિધ્યને ઉપયોગ કરે છે તેને પણ પૂરતો આદર આપવો જોઈએ—પછી બાળકો મુખ્યત્વે શિક્ષકની ભાષા સાંભળી સાંભળીને તથા ગૌણ રૂપે વાચનમાળાનાં લખાણો વાંચી વાંચીને માન્યભાષામાં બોલવાની ટેવ પાડતાં જાય એ વધુ હિતાવદ્ છે. શરૂમાં તો બાળકો પોતે જેવું બોલતાં હોય તેવું લખે ત્યારે પણ એમને સુધારવાનો પ્રયત્ન કરવો જોઈએ નહીં. ઉચ્ચારણોની જેમ જોડણીની અતિશય ચીવટ પણ નાના બાળકમાં અસંપ્રજ્ઞાત નફરત અથવા બળવો જગાડે છે. એક કિસ્સો હું ક્યારેય સૂણી શક્યો નથી. તે છે મારો પોતાનો—નાનપણમાં ‘હતી’ લખવાને બદલે ‘હતિ’ લખવાને કારણે મારે ‘હતી’ પાંચ હજાર વાર લખવું પડ્યું એટલું જ નહિ, વર્ગમાં કદંગા દેખાવું પડ્યું જે કારણે ભારે શરમ લેપડ. કદાચ આ જ કારણે જોડણીની બાળકમાં ચીવટ રાખતી જરૂરી છતાં હું આજ સુધી લાગ્યે જ ચીવટ રાખું છું.

ખરેખર તો વર્ગમાં જેમ માન્ય ભાષા બોલીને શિક્ષકે માન્ય ઉચ્ચારણો, સંજ્ઞા, શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોને સાંભળી સાંભળીને બાળકો સીખી લે તેવી તરકીબ ચોજવાની છે તેવું જ લખાણની બાળકમાં છે. વાચનમાળાના લખાણમાં વાંચી વાંચીને ટેવાઈ ગયેલું બાળક ભાષા લખવા બેસે ત્યારે પણ એ જ રીતે લખવાનું છે એ સ્પષ્ટ છે.

આ ઉપરથી એ સ્પષ્ટ થશે કે પ્રથમ ભાષાનું આદિચાતમક રીતે શિક્ષણ આપવાની જે પદ્ધતિ છે તે ખોટી દિશાની છે, નફારામક છે અને તેથી હાનિકારક

છે. એના બદલે ભાષા જેવી છે તેની ભાષાનું વર્ણન કરવાથી પ્રથમ ભાષા અને પ્રથમ ભાષા વચ્ચેનો તફાવત બાળકો આપોઆપ સમજવા માંડે છે. આ કારણે જ તે પ્રદેશનાં બાળકો માટે અલગત ખૂબ વિગતપૂર્ણ રીતે, ત્રીજી વયમાં જઈને નહીં પણ વ્યાપક રૂપે, આ બોલીનાં લક્ષણોવાળા એટલે કે પ્રથમ ભાષામાં લખાયેલા અને પછી એના એ પાઠો માન્ય ભાષા એટલે કે પ્રથમ ભાષામાં લખાયેલા હોય એવી વિવિધ વાચનમાળાઓ તૈયાર કરવી જોઈએ. વળી શિક્ષક પોતે આમાં થયેલા અગત્યનો ભાગ ભજવી શકે તે સ્પષ્ટ છે. વાચનમાળામાં પ્રથમ ભાષામાં રચાયેલ સામગ્રીને તે પ્રથમ ભાષામાં મૂકી શકે. પછી જ ને ભાષાના તફાવતને યોદ્ધિક રીતે વર્ગમાં વર્ણવી શકે. પ્રથમ ભાષાનો વપરાશ દેશે વ્યાપક છે, મોભાવાળો છે એનો આડકતરો ખ્યાલ બાળકને આપીને પ્રથમ ભાષા શીખવા માટેની પ્રેરણા જગાડતો રહે તો પ્રથમ ભાષા માટેનો ખોટો અટોભાવ અને પ્રથમ ભાષા માટેની લઘુતામિતિ જન્માવ્યા વગર વિદ્યાર્થીઓને માન્ય ભાષા શીખવા માટે પ્રેરી શકે. પ્રથમ ભાષાના આદેશાત્મક શિક્ષણ કરતાં વર્ણનાત્મક શિક્ષણ વધુ ઉપયોગી એટલા માટે છે કે એ દ્વારા ભાષા વિવિધ સંદર્ભમાં દેવી વિવિધરૂપે વપરાય છે તેનાં ઉદાહરણો પૂરાં પાડી શકાય છે અને એ દ્વારા જ ભાષાકોશરૂપે આત્મસાત્કર્ય છે તેમને બદલવાની મથામણમાં પડ્યા અને પાડ્યાસિવાય તે ભાષાકોશરૂપે માત્ર વર્ણન કરીને તેનો વધારે સારો ઉપયોગ કઈ રીતે થઈ શકે તે દિશામાં બાળકને લઈ જઈ શકાય.

પોતે ઇચ્છ્યા પ્રમાણેની કામગીરી, ભાષા કઈ રીતે અને ક્યારે બજાવે એનું જ્ઞાન બાળકને થવું હોય એ ભાષા શિક્ષણનું ધ્યેય છે. આ માટે તેની પાસે છે એ સામગ્રીનો કઈ રીતે વિનિયોગ કરવાથી, તેની પાસે છે તે સામગ્રીમાં બીજી કઈ કઈ ભાષાસામગ્રીનો (શબ્દો અને વાક્યરચનાઓ સૂઝ્યાં) ઉમેરો કરવાથી અને તેથીય આગળ જતાં વિવિધ ભાષાપ્રયોગોનું વિવિધ સંદર્ભમાં શું મૂલ્ય છે તે સમજવવાથી ભાષાના અસરકારક ઉપયોગનું શિક્ષણ આપી શકાય. જ્યાં ભાષાપ્રયોગો અને જ્યાં જ ભાષાવૈવિધ્યો તે ભાષાસમાજની સમગ્ર ભાષાના ભાગરૂપે જ અસ્તિત્વ ધરાવતાં હોય છે. આ બધી ભાષાસામગ્રીનો વૈજ્ઞાનિક, ચોક્કસાઈપૂર્વકનો પરિચય આપીને તેમના ઉપયોગનું મહત્ત્વ ઉદાહરણોથી શીખવવું જોઈએ. આ ભાષાશિક્ષણ વર્ણનાત્મક અને પછી સર્જનાત્મક ભાષાશિક્ષણ બની શકે.

આમ તો વાચન અને લખાણનું શિક્ષણ મૂળભૂત રીતે સર્જનાત્મક છે પરંતુ અત્યારે શુદ્ધરાતી ભાષાશિક્ષણની જે સ્થિતિ છે તેમાં તે જડત્વની કક્ષાએ પહોંચ્યું હોવાથી મૂલત્રાય સ્થિતિમાં છે. મોટે ભાગે શિક્ષકો જે લખાણવાની જરૂર વિશે કે જે શીખવવાના વાજબીપણા વિશે ભાગ્યે જ કશુંયે જાણે છે એ વ્યાકરણ કે

વ્યાવકરણના નિયમો શીખવવાને નિમિત્તે આદેશાત્મક રીતે ભાષા શીખવે છે. ભાષાનું જે વર્ણન શિક્ષકે કરે છે તે ભાષ્યોજ્ઞ વૈજ્ઞાનિક હોય છે. અને ભાષાનાં બધાં પાસાંને અને કામગીરીને ભાષ્યે જ સમજાવવું હોય છે. વળી, ભાષાને નામે સાહિત્ય શીખવવા ઉપર જ બહુ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરીને ભાષાની સર્જનાત્મકતા શીખવવાનો પ્રયત્ન ઘણો વધુ પડતો મહત્વાકાંક્ષી છે, એ સ્પષ્ટ છે. આ કારણે બાળકે આત્મસંતોષ કરેલાં ભાષાકૌશલ્યોનો વિકાસ થવાને બદલે એ કૌશલ્યોના ઉપયોગમાં આડખોલીઓ રૂપ આજનું ભાષાશિક્ષણ બની રહે છે. જે પ્રથમ ભાષાશિક્ષણનું સ્થાન આપણા અભ્યાસક્રમોમાં. ઉચિત રીતે ટકાવી રાખવું હોય. અને તેના મહત્ત્વને વધારવું હોય તો આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ બંધ કરવું જોઈએ, બને તેટલું ચોક્કસાઈપૂર્વક વૈજ્ઞાનિક વર્ણનાત્મક ભાષાશિક્ષણ કરવું જોઈએ; અને સૌથી વધુ તો સર્જનાત્મક ભાષાશિક્ષણનો વ્યાપ વધારવો જોઈએ. ‘આપણે માણસ તરીકે ટકવા માટે ભાષાનો ઉપયોગ કઈ રીતે કરીએ છીએ’ તેની સાથે પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણને સાંકળવું જોઈએ.

ટૂંકમાં, બાળક પોતાની પ્રથમ ભાષાનો સમજપૂર્વક, અસરકારક અને સર્જનાત્મક ઉપયોગ કરતો થાય એવી તાલીમ તેને શાળામાં શક્યી તે છેક અંત સુધી આપવી જોઈએ. બાળકની આ ભાષાશક્તિની સાથે જ તેની માનસિક શક્તિઓનો પણ વિકાસ થાય છે. અને બાળકની માનસિક શક્તિ અને ભાષાશક્તિનો વિકાસ અરસપરસ પૂરક છે એ હકીકતથી બધા શિક્ષકો જાત હોવા જોઈએ. પ્રથમભાષાનાં વિવિધ કૌશલ્યોની તાલીમ વિદ્યાર્થીઓને કઈ રીતે આપવી તેનું વર્ણન જે તે કૌશલ્યની ચર્ચા સમયે કરવામાં આવશે.

બીજી ભાષાનું શિક્ષણ

પ્રથમ ભાષા શીખવી એ દરેક માનવબાળ માટે અનિવાર્ય પ્રક્રિયા હોય છે, જ્યારે પ્રથમ ભાષા શીખવી એ વ્યક્તિની મરણનો વિષય છે. અલગત, સામાજિક પ્રભાવ અને જીવણીમાં પ્રથમ ભાષાનું સ્થાન દરેક ભણેલજણેલ માટે પ્રથમ ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયાને અનિવાર્ય બતાવે છે. જ્યારે બીજી ભાષા શીખવાની પ્રક્રિયા સંપૂર્ણપણે વ્યક્તિગત જરૂરિયાતની બાબત છે. જોકે ઘણા માણસો ‘શોખ ખાતર’ પણ બીજી ભાષા શીખતા હોવાનું કહે છે. પણ એ શોખ પોતે પણ એક જરૂરિયાત હોય છે, જેટલી જરૂરિયાતની માયા અને તીવ્રતા વધારે, એટલી બીજી ભાષા શીખવાની સક્ષમતાની શક્યતા વધારે એ દેખીતી વાત છે.

પ્રથમ ભાષા અને બીજી ભાષા શીખવામાં તફાવત

પ્રથમ ભાષા શીખવામાં (પછી એ પ્રથમ ભાષા_૧ હોય કે પ્રથમ ભાષા_૨ હોય) જેટલી મુશ્કેલીઓ પડતી હોય છે તેના કરતાં અનેકગુણી વધુ મુશ્કેલી બીજી ભાષા શીખવામાં પડે છે. પ્રથમ ભાષા_૧ આત્મસાત્ કરીને આવેલું બાળક પ્રથમ ભાષા_૨ શીખે છે ત્યારે મોટે ભાગે તે તેણે જોયાતી અને લખાતી ભાષાનું અંતર બૂરવાનું હોય છે અથવા તે જોયાતી અને લખાતી ભાષા વચ્ચેની ભિન્નતાને સમજીને એ ભિન્નતાના નિયમોને આત્મસાત્ કરવાના હોય છે. બીજી ભાષા શીખનારાએ તે ચિત્તમાં દઢ થઈ ગયેલી અને પોતાના વ્યક્તિત્વનો ભાગ બની ગયેલી અથવા તે પોતાના લોભીમાં ધગદગી એક ભાતને સ્થાને, એક લગભગ તદ્દન નવી બાતને કે વ્યવસ્થાને ઝોકવાની હોય છે.

આપણે જાણીએ છીએ કે એક વાર ભાષા હાંસલ કર્યા પછી પ્રત્યેક વિચાર, પ્રત્યેક સંવેદન, પ્રત્યેક અનુભવ એ ભાષામાં બ અસ્તિત્વમાં આવતા હોય છે. બીજી ભાષા શીખતી વખતે તેના વ્યક્તિત્વ ઉપરની પ્રથમ ભાષાની આ પકડ મોટામાં મોટી આડખીલી બની રહે છે. કારણ કેનીતું છે, પોતાના દરેક અનુભવની કાચી સામગ્રીને તે પોતાની ભાષાની ભાતમાં અનુભવે છે અને એમ પણ કહી શકાય કે દરેક અનુભવ એની ભાષામાં ઢાળાઈને આવે છે. બીજી ભાષાનો ઉપયોગ કરતી વખતે તેણે આ અનુભવને બીજી ભાષાની સામગ્રીમાં ઢાળવાનો છે. જો એ સીધો બીજી ભાષાની સામગ્રીમાં ઢાળી શકાય તે તે પ્રથમ ભાષાની સામગ્રી એમાં આડખીલીરૂપ થતી નથી. પરંતુ પડેલી ટેવની (અને ભાષા એ ટેવ છે) પકડ એટલી બલદી છૂટતી નથી. એટલે દરેક સરેરાશ માણસ બીજી ભાષા શીખે છે ત્યારે બીજી ભાષાના અનુભવને પણ પોતાની ભાષામાં થતા અનુભવ તરીકે અનુભવે છે. એટલે કે બીજી ભાષાની સામગ્રીને પોતાની પ્રથમ ભાષાની સામગ્રીમાં ઢાળે છે, અને એ રીતે એને આત્મસાત્ કરવાનો પ્રયત્ન કરે છે. પોતાના અનુભવને અમુક ભાષાકીય સામગ્રીમાં ગ્રહણ કરવા માટે અને વ્યક્ત કરવા માટે એ એટલો ટેવાઈ ગયો હોય છે કે એ અનુભવને બીજી ભાષા સામગ્રીમાં સીધેસીધું ગ્રહણ કરવાનું અને વ્યક્ત કરવાનું તેને માટે લગભગ અશક્ય હોય છે. આ બંને કારણે મોટાભાગના માણસો બીજી ભાષામાં વિચારવાને જાહેલે કાઈ પણ અનુભવ કે મુદ્દા વિષે પહેલાં પ્રથમ ભાષામાં વિચારે છે અને પછી તે સામગ્રીને બીજી ભાષામાં મૂકે છે. અલગત પ્રથમમાંથી બીજી ભાષાની સામગ્રીમાં આવી રૂપાંતરની પ્રક્રિયા, તાલીમથી લગભગ આપોઆપ અને અનાયાસ થઈ શકતી હોય છે. આમ કરવા બંને પ્રથમ ભાષાના રંગવાળી અથવા પ્રથમ

લાપાના સ્પર્શવાળી કે અસરવાળી ખીણ લાપા તે શીખે છે. આ જ કારણે સરેરાશ ગુજરાતીઓ દ્વારા વપરાતી (ખોલાતી કે લખાતી) અંગ્રેજી લાપાને ગુજરાતી (Gujenglish) તરીકે અથવા સરેરાશ સિંધીઓ દ્વારા વપરાતી અંગ્રેજી લાપાને 'Sindenglish' એ નામે ઓળખવામાં આવે છે. આ ઉપરથી એટલું સ્પષ્ટ થયું હશે કે શા કારણે કોઈ પણ અભ્યાસી અમુક વ્યક્તિના અંગ્રેજી કે કોઈ પણ ખીણ લાપાના વપરાશને સાંભળી કે વાંચીને કહી શકે છે કે તેની પ્રથમ લાપા કઈ હતી. એટલું જ નહીં, તળલાપક તરત જ જાણી જાય છે કે સાચી વ્યક્તિ તળલાપક છે કે પરલાપક છે.

પ્રથમ લાપા શીખવાની પ્રક્રિયા આ જગતની કોઈપણ વ્યક્તિ માટે સામાન્ય રીતે, લગભગ એકસરખી પ્રવૃત્તિ હોય છે. જ્યારે ખીણ લાપા શીખવાની પ્રક્રિયા લગભગ વ્યક્તિએ વ્યક્તિએ ભિન્ન હોય છે. આનું કારણ એ છે કે ખીણ લાપા શીખતી વખતે ઘણાં લાપાકીય, સામાજિક અને આનસિક પરિણામો કામ કરતાં હોય છે.

લાપાકીય પરિણામો

ખીણ લાપા શીખવાની પ્રક્રિયા અને પ્રગતિ બે લાપાકીય પરિણામો પર આધાર રાખે છે.

૧. પ્રથમ લાપા અને ખીણ લાપા વચ્ચે લાપાકીય સામગ્રીની દૃષ્ટિએ ફેરફાર અને ફેરફાર સરખાપણું અને ફેરફાર અને ફેરફાર તફાવત છે.

૨. પ્રથમ લાપાની સામગ્રી ખીણ લાપાની સામગ્રી આત્મસાત્ કરવામાં ફેરફાર અને ફેરફાર રીતે આકર્ષણી રૂપ થાય છે.

સરખાપણું અને ભિન્નતા

ખીણ લાપા બે પ્રથમ લાપાને ઘણી રીતે મળતી આવતી હોય તો તે શીખવાનું ઘણું સરળ બને છે. ખીણ લાપા, પ્રથમ લાપાથી જોડાતી માત્રામાં વધારે ભિન્ન અથવા જુદી તેટલી ખીણ લાપા શીખવવામાં સુરહેલી વધારે.

બે લાપાઓ વચ્ચેનું સરખાપણું આનુવંશિક રીતે સરખાપણાને કારણે, બે લાપાઓના અસપરસના સંબંધને કારણે (એ સંબંધ ભૌજાલિક, સામાજિક, રાજકીય, વિદ્યાકીય વગેરે ક્ષેત્રોમાં હોઈ શકે) અથવા અકસ્માત હોઈ શકે.

આનુવંશિકતાને લીધે સરખા લાપાઓ શીખવાનું પ્રમાણમાં વધુ સરળ એટલા માટે હોય છે કે ખીણ લાપાની લગભગ બધી સામગ્રી (ધ્વનિઓ, વ્યાકરણ સામગ્રી અને તેની ગ્રાહ્યતા નિયમો અને ક્યારેક વર્ણો સમૂહો) પ્રથમ લાપાની સામગ્રી

જેવા હોય છે. આ જ કારણે ગુજરાતી ભાષક ઘણી સરળતાથી મરાઠી કે હિન્દી શીખી લે છે, બ્યારે અંગ્રેજી શીખવાનું તેને માટે અઘરું છે. આસળત મરાઠી કે હિન્દી સહેલી છે એવું નથી, કારણ કે જર્મન ભાષક માટે મરાઠી કે હિન્દી શીખવાનું ગુજરાતી ભાષક માટે જેટલું અંગ્રેજી શીખવાનું મુશ્કેલ છે એટલું જ મુશ્કેલ હોઈ શકે. પરંતુ ગુજરાતી ભાષક માટે મરાઠી કે હિન્દી સરળ એટલા માટે છે કે તેની પ્રથમ ભાષા ગુજરાતી છે અને મરાઠી કે હિન્દી તેને આવડતી, તેને આત્મસાત્ થયેલી ભાત જેવી જ ભાત ધરાવતી હોય છે. લગભગ સરખી જ સાંસ્કૃતિક પૃષ્ઠ ભૂમિકા ધરાવતી હોવાને કારણે શબ્દોની સામગ્રી અને તેના સંદર્ભો પણ લગભગ સરખાં હોય છે.

અરસપરસ મંળધ ધરાવતી ભાષાઓ શીખવાનું પણ પ્રમાણમાં સરળ છે. ગુજરાતી ભાષક જેટલી ઓછી મુશ્કેલીએ અંગ્રેજી શીખી શકે એટલી ઓછી મુશ્કેલીથી ફ્રેન્ચ કે સ્પેનિશ ભાષ્યે જ શીખી શકશે. કારણ દેખીતું છે, બન્ને ભાષાના ભાષકોનો સદીઓથી જ સાંસ્કૃતિક મંળધ છે તેને કારણે ઘણા શબ્દોની સામગ્રી અને વાક્યોની ભાત સુધ્ધાં ગુજરાતીમાં વપરાય છે જેનો ગુજરાતી ભાષકને પરિચય છે. ટેબલ, સિનેમા, સ્ટેશન, કંડક્ટર, પોલીસ, સાઇકલ જેવા શબ્દોનું અંગ્રેજી શું થાય છે એમ અંગ્રેજી શીખતાં ગુજરાતી બાળકોને, શરૂઆતમાં પૂછવું પડે છે એવી સ્થિતિ છે.

આ ઉપરથી સ્પષ્ટ થશે કે દોઢ પણ રીતે મંળધિત કે સરખાપણું ધરાવતી ભાષાઓ શીખવાનું પ્રમાણમાં ઓછું મુશ્કેલ હોય છે.

આરબીક્ષીઓ અને વ્યવધાનો

બીજા ભાષા શીખતી વખતે ભાષકની પ્રથમ ભાષાની ભાત દેખીતી રીતે કાર્યરત હોય છે, અને બીજા ભાષામાં સરતચૂક થવા માટે કારણરૂપ હોય છે.

‘પરિચિત્તાન બલાઈન્ડનેસ’

ગુજરાતી ભાષક અંગ્રેજી બોલતી વખતે અંગ્રેજીના face (ફેઈસ) માંના દંત્યોપય સંઘર્ષી ‘ફ’ અને photo (ફોટો) માંના ઓષ્ઠય સ્પર્શ ‘ફ’ને એક રીતે ઉચ્ચારવાનો. કારણ દેખીતું છે. તેની ભાષાની ભાતની તેના ઉપરની પકડને રજો અંગ્રેજીમાંના ‘f’ અને ‘ph’નાં ઉચ્ચારણોને એ એક જ રીતે સાંભળવાનો ને એ ઉચ્ચારણોને એક જ ઉચ્ચારણ તરીકે ઓળખવાનો. એની ભાષાની ભાતને જો એના ધ્વનિશ્રવણની સીમા ઉપર લંઘાયેલું આ નિયંત્રણ તેના અંગ્રેજીના ‘f’ ‘ph’ એ બે જુદાં જુદાં ધ્વનિઓની ઓળખાણમાં વ્યવધાન રૂપ થાય છે.

એ જ રીતે અંગ્રેજીના 'th' કે 'th' ને દંત્ય અધોષ સંઘર્ષી અને દંત્ય ઓષ્ઠ્ય સંઘર્ષી ઉચ્ચારણ હોય છે તે ઉચ્ચારણ તે સાંભળતો નથી. પણ પોતાની ભાષામાં વારંવાર સાંભળવા ટેવાયેલા 'થ' અને 'ધ' ને દંત્ય અધોષ સ્પર્શ અને દંત્ય ઓષ્ઠ્ય સ્પર્શ છે તે રૂપે સાંભળે છે. ગુજરાતી ભાષાના ભાષક તરીકેની તેની ગ્રહણશક્તિની જ આ મર્યાદા છે. થ અને ધ ને સ્પર્શો તરીકે ગ્રહણ કરવા ટેવાઈ ગયેલો તેનો કાન th અને thને મંધર્ષી તરીકે ભાગ્યે જ સાંભળે અને સાંભળે તોય તેનું ચિત્ત તેને મંધર્ષી તરીકે ભાગ્યે જ ઓળખે.

પ્રોડક્શન ડિસ્ટોર્શન

પર્સેપ્શન ડિસ્ટોર્શનને કારણે પ્રોડક્શન ડિસ્ટોર્શન થતું હોય છે. જે તેણે th અને thને સ્પર્શ તરીકે સાંભળ્યા હોય તો દેખીતી રીતે તે th અને thને સ્પર્શ ધ્વનિ રૂપે જ ઉચ્ચારવાનો. ક્યારેક પર્સેપ્શન ડિસ્ટોર્શનને ન હોય અને ચોક્કસાઈપૂર્વક ગ્રહણ થતું હોય તોય એ ધ્વનિઓને અથવા તો ભાષાની 'એવી કાંઈ પણ સામગ્રીને અમુક રીતે વાપરવાની તેને જે ટેવ પડી ગઈ હોય છે તેને કારણે તે પોતાની ભાષાની ભાતે પ્રમાણે જ ઉપયોગમાં લેવાનો અને તેમ થતાં પ્રોડક્શન ડિસ્ટોર્શન થવાનું. દા. ત. અંગ્રેજી ભાષામાં સાદા વાક્યનું પ્રથમ વાક્યમાં રૂપાંતર કરતી વખતે માત્ર આરોહ-અવરોહ બદલાય છે એટલું જ નહીં, પરંતુ તેનો અન્યથા પણ બદલાય છે તેની ત્રણ ગુજરાતી ભાષકને હોવા છતાં 'અદત્તસે મળખૂર' એવો એ ઘણી વાર This is your book? એવો અન્યથા બદલાવે વિના, માત્ર આરોહ-અવરોહ બદલીને જ અંગ્રેજીમાં સાચા મહત્ત્વને પ્રથમ પૂછી નાખે છે. પ્રથમ ભાષાની ભાતને કારણે ખીજી ભાષાના વપરાશમાં આવતી આ આડખોલીઓ છે. જે ખીજી ભાષાના ઉપયોગમાં ખરેખર તો ભૂલોં તરીકે પણ સરતચૂકો માટેનું કારણ હોય છે. જોકે આવી સરતચૂકો દુર્મેચાં પ્રથમ ભાષાની ભાતને કારણે જ થતી હોય છે એવું નથી પણ ખીજી ભાષાની ભાતના સાદચ્ચને કારણે અને ક્યારેક એક સાથે ઘણું બધું બોલવા કે મખવા જતાં-લેતા થતા ગૂંચવાડને કારણે પણ સરતચૂકો થતી હોય છે. સરતચૂકો વિશે આપણે આગળ ઉપર જોઈશું.

સામાજિક પરિબળો

ખીજી ભાષાના શિક્ષણમાં ભાષાપ્રાય પરિબળોની જેમ જ સામાજિક પરિબળો અગત્યનો ભાગ ભજવે છે જોકે આમાંનાં કેટલાંક પરિબળો પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં પણ વસેઓછે અરો અમુક રીતે ભાગ ભજવતાં હોય છે, તે સ્પષ્ટ હોવું જરૂરી છે.

ભાષાના પરિચય માટેની તકે

જે ભાષા શીખવા માંગીએ છીએ તે ભાષાનો સંસ્કર્ષ જેટલો તીવ્ર રીતે, જેટલો લાંબા સમય સુધી અને જેટલો આનંદદાયક રીતે થાય તેટલો એ ભાષા આત્મસાત્ થવાની શક્યતા વધારે. ભાષાનો સંસ્કર્ષ અને સંપર્ક ઘર, સમાજ, વ્યવસાય, ગળતર, શાળા, રમતનું મેદાન, ધાર્મિક સ્થળો વગેરે સ્થળ થાય છે. જે ભાષા શીખવા માંગીએ છીએ તે આમાંની જ્યાં જગ્યાએ સાંભળવા મળતી હોય, એટલું જ નહીં, આમાંની જ્યાં જ જગ્યાએ આપણે એ ભાષા વાપરવી પણ પડે એવી સ્થિતિ હોય તો એ ભાષા જલદીથી આત્મસાત્ થવાની શક્યતા વધુ. આ ઉપરાંત રેડિયો, ટેલિવિઝન, સિનેમા જેવાં માધ્યમો પણ આપણે શીખવા માંગીએ છીએ તે ભાષાનો ઉપયોગ જો વધુ પ્રમાણમાં કરતાં હોય તો ભાષા શીખવા માટે વધુ સારી તક મળી ગયાય. આપણે શીખવા માંગીએ છીએ તે ભાષામાં છાપાં, સામયિક કે પુસ્તકો વાંચવાની જેટલી વધુ તક મળે એટલી ભાષા શીખવાની પ્રગતિ ઝડપી અને એ પણ દેખીતું છે. દૂરમાં ભાષાનો સતત સંપર્ક ભાષાશિક્ષણ માટેનું એક મોટું સામાજિક પરિણામ છે. પ્રથમ ભાષા અને બીજા ભાષા બંનેના શિક્ષણ સાથે સંકળાયેલું આ અગત્યનું સામાજિક પરિણામ છે.

સામાજિક દબાણ

બીજા ભાષા શીખવા માટેનું બીજું સામાજિક પરિણામ એ ભાષા શીખવા માટેનું સામાજિક દબાણ. મણી શકાય તમારે છાપું વાંચવું છે પણ એ તમે જે ભાષા શીખવા માંગો છો એમાં જ પ્રાપ્ત થઈ શકે એમ છે. તમે રેડિયો સાંભળવા માંગો છો પરંતુ રેડિયો ઉપર તમને આવડતી ભાષાનો નહીં, તમે શીખવા માંગો છો એ ભાષાનો ઉપયોગ વધુ થાય છે. તમે સિનેમા જોવા માંગો છો ત્યાં પણ તમને બીજા ભાષા આવડતી હોય તો જ ચાલે એમ છે કારણ કે તમારી જે પ્રથમ ભાષા છે તે ભાષામાં હોય તેવા સિનેમા છે જ નહીં. એથીય વધુ તો તમે ધંધો કરવા માંગો છો, તમારા આદેશ બીજા ભાષા જ નાણે છે. તમે નોકરી કરવા માંગો છો, અને તમે બીજા ભાષા જાણો તો જ નોકરી મળી શકે તેમ છે. તમે કોઈને પ્રેમ કરવા માંગો છો પણ એ માત્ર એક જ ભાષા જાણે છે અને એ તમારા માટે બીજા ભાષા છે. તમે વિજ્ઞાન કે વિદ્યાના ક્ષેત્રમાં કશુંક જાણવા માંગો છો, પણ એ જ્યાં સામગ્રી બીજા ભાષામાં જ ઉપલબ્ધ છે. દેખીતી રીતે આમાંની જ્યાં કે આમાંની કોઈ જરૂરિયાત તમને બીજા ભાષા શીખવા પ્રેરે છે. એટલે કે પરિસ્થિતિને કારણે તમે જે સમાજમાં જીવવા માંગો છો એ સમાજમાં જિભી થયેલી પરિસ્થિતિને કારણે તમારે બીજા ભાષા શીખવાની જરૂર જિભી થઈ છે. એ જરૂર કે

ગરબની તીવ્રતા તમને ખીજી લાપા શીખવા માટે દબાવ્યું કરે છે, પ્રેરે છે. એની માત્રા નેટલી વધુ એટલી તમારે માટે ખીજી લાપા આત્મસાત્ થવાની શક્યતા વધુ. પ્રથમ લાપા શીખવા માટેનું જે સામાજિક દબાવ્યું હતું (સામાજિક થવા માટેનું, સમાજના સભ્ય થવા માટેનું), તેના પ્રમાણમાં આમાંનું કેઈ પણ દબાવ્યું દેખીતી રીતે જ ઓછી તીવ્રતા ધરાવતું હોય છે.

માનસિક પરિખજો

લાપા શીખવા માટેનાં સામાજિક પરિખજો જેવો જ અગત્યનો ભાગ માનસિક પરિખજો પણ ભજવે છે. પ્રથમ લાપા અને ખીજી લાપા જ નહીં, પરંતુ કશુંય શીખવવામાં આ પરિખજો લગભગ સરખો અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. આ પરિખજોમાં ઉંમર, પ્રેરણા, બુદ્ધિનો આંક અને માનસિક શક્તિ (જેમાં મહત્વશક્તિ, યાદશક્તિ વગેરેનો સમાવેશ થાય) અગત્યનાં પરિખજો છે. લાપા શીખવા માટેની તૈયારી અને જે લાપા પોતે શીખે છે, તે તરફનું તેનું વલણ પ્રમાણમાં જીવંત છતાં નોંધપાત્ર માનસિક પરિખજો ગણાય.

ઉંમર

પ્રથમ લાપા શીખવા માટે તો નાનપણ એ ઉત્તમ ઉંમર હોય છે. ખીજી લાપા કઈ ઉંમરે શીખવાની શરૂ કરવી જોઈએ એ પ્રશ્ન અસ્થાને છે કારણ કે ખીજી લાપા શીખવા માટેની જરૂરિયાત જિભી ન થાય અથવા તો જરૂર જિભી કરવામાં ન આવે ત્યાં સુધી ખીજી લાપા શીખવાની માયાફૂટમાં કોઈ પડતું નથી. આમ છતાં વડીલો જાણે છે કે અમુક લાપાની જરૂર પોતાના બાળકને અમુક સમયે પડશે. એટલે નાનપણ એ લાપા શીખવા માટેનો ઉત્તમ સમય છે એમ માનીને નાનપણથી બાળકને અમુક લાપાઓ ખીજી લાપાઓ તરીકે શીખવવામાં આવે છે. શુભરાતમાં અંગ્રેજીનું કે હિન્દીનું ખીજી લાપા તરીકેનું શિક્ષણ એ આનું ઉદાહરણ છે. જે શુભરાતી બાળકો અંગ્રેજી કે હિન્દી શીખે છે એમને માટે અંગ્રેજી કે હિન્દી લાપાનો ઉપયોગ કરવાની તાતી જરૂર તે સમયે જિભી યઈ દોતી નથી. બે બાળક આગળ લાણે અને એન્જિનિયરિંગ, મેડિકલ, કાયદો કે એવી કોઈ વિદ્યાશાખામાં આગળ લાણવા ઇચ્છે તો તેને અંગ્રેજીની જરૂર જિભી થાય છે. બાળકને આવી જરૂર પડશે જ એવી મહત્વાકાંક્ષાથી પ્રેરાઈને બાળકને અંગ્રેજી લાણવવામાં આવે છે.

એક સાથે બે કે ત્રણ લાપાઓ બાળકને નાનપણથી જ લાણવવાના પ્રયોગો થયા છે. મોટા ભાગનાં બાળકો મોટે ભાજે એ બે કે ત્રણમાંથી એક જ લાપામાં પ્રભુત્વ ધરાવતાં હોય છે, એવું અવલોકન મળ્યું છે અને અન્ય લાપાઓમાં વ્યવહાર કરી શકવા છતાં એમાંની એકને જ મોટા ભાગના લાપા વ્યવહારમાં પસંદ કરતાં

હોય છે. જૂજ બાળકો એકસાથે બે કે તેથી વધુ ભાષાઓને એકસરખા પ્રભુત્વથી ઉપયોગમાં લેતાં અવલોકાયાં છે અને સામે છેડે એક સાથે એકથી વધુ ભાષા શીખેલાં દેટલાંક બાળકો એક પલ્લુ ભાષામાં, માત્ર એક જ ભાષાને પ્રથમ ભાષા તરીકે શીખેલાં સરેરાશ બાળકોની સરખામણીમાં, સારું એવું પ્રભુત્વ ધરાવતાં હોતાં નથી એમ નોંધી શકાયું છે. ગુજરાતમાં શરૂથી જ એક સાથે પ્રથમભાષાઓ રૂપે ગુજરાતી/મરાઠી, ગુજરાતી/સિંધી, ગુજરાતી/હિંદી, ગુજરાતી/મારવાડી વગેરે ભાષાઓ શીખતાં અનેક બાળકો મળે એમ છે. આ બધાં બાળકોની તેઓ શીખ્યાં હોય તે ભાષાઓની ક્ષમતાનો પાંચ કે છ વરસનું થાય ત્યારે અભ્યાસ કરવા જેવો છે.

સામાન્ય માન્યતા એવી છે કે એક જ ભાષાનો પ્રથમ ભાષા તરીકે ઉપયોગ કરતું અને એક જ ભાષાને પ્રથમ ભાષા તરીકે શીખેલું બાળક છ-સાત વરસની ઉંમરે તે ભાષા ઉપર લગભગ સંપૂર્ણ પ્રભુત્વ ધરાવે છે. તે પછી તેને બીજા ભાષા શીખવી શકાય. જોકે બંને તેટલું નાનપણમાં બીજા ભાષા શીખવવા માટેના આશ્રય માત્ર શિક્ષણકારો જ નહીં પરંતુ ચિત્તરચનાના બાહ્યકાર સર્જન ઠોકરો પણ કરે છે. તેમની મુખ્ય દલીલ એ છે કે ઉંમર વધતાં ચિત્તની ભાષાની ભાતને અડધું કરવાની અને સ્થિર કરવાની જે શક્તિ છે તે ઘટતી જાય છે. નવ વરસ સુધીની ઉંમરમાં ભાષાશક્તિનું જે દૈનિક ચિત્તમાં હોય છે તે પ્રમાણમાં લીધું હોય છે અને તે પછી સુકાવા માંડે છે, અથવા તો જડ થવા માંડે છે. આ ઉપરાંત નાનપણમાં અનુકરણ કરવાનો સંદેશ હોતો નથી. પોતાની ભાષાનો અતિપરિચય થયો ન હોવાથી તેની ભયંકર પકડ તેના વ્યક્તિત્વ ઉપર હોતી નથી, અને સીધી વધુ અગત્યનું તો નાનપણ એ કોઈ પણ વસ્તુને શીખવા માટેની ઉત્તમ ઉંમર મનાય છે.

આને સામે છેડે એમ પણ દલીલ કરવામાં આવે છે કે લગભગ એકવીસ વરસની ઉંમર સુધી અને દેટલાંક કિસ્સાઓમાં તો મોટી ઉંમર સુધી ચિત્તની શક્તિઓમાં કોઈ ઘાસ થતો નોંધવામાં આવતો નથી. મોટી ઉંમરે જે કંઈ શિખાય છે તે વધુ ચોક્કસ હોય છે, કારણ કે શીખનારનો ધરાદો સ્પષ્ટ હોય છે. વળી મોટી ઉંમરે જે કંઈ શિખાય છે તે સમગ્ર સમજીને શિખાતું હોવાથી શ્રમ અને સમયનો ઘણો ઓછો વ્યય થાય છે.

ગમે તેમ, બીજા ભાષા કઈ ઉંમરે શીખવવી જોઈએ તે જે તે બાળકોની સામાજિક, રાષ્ટ્રીય, વિદ્યાક્રાય પરિસ્થિતિ ઉપર આધારિત હોય છે. જે બાળકોની પ્રથમ ભાષા લિપિબદ્ધ જ ન થઈ હોય તેમને પાંચમા વરસથી, પ્રાર્થમિક શાળાના પહેલા જ વરસથી, દેખવણીના માધ્યમ તરીકે ઉપયોગમાં લેવા માટે બીજા ભાષા

ભાષાવિજ્ઞાન અને ભાષાશિક્ષણ

પ્રારંભિક

જોકે એવી જોરદાર દલીલ કરવામાં આવે છે કે ભાષાવિજ્ઞાન ન હોય તો શાળાનો શિક્ષક આંતરસૂઝ અને અનુભવથી સારામાં સારો ભાષાશિક્ષક હિત થઈ શકે છે. છતાં જ્યારે આને ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસનું મંડલ આપા જનતામાં સ્વીકારવા માંડ્યું છે ત્યારે ભાષાવિજ્ઞાનના સંદર્ભમાં તેના રસેવન્સની વિગતો જોવી જોઈએ.

કોઈપણ અભ્યાસવિષયનો વિનિયોગ કરવામાં આવે ત્યારે તે અભ્યાસ ચરિતાર્થ બને, જોને છોડી કહીએ તો કોઈ પણ અભ્યાસવિષય વ્યવહારમાં ફેટવો ઉપયોગી થઈ શકે એમ છે તેના ઉપરથી તે અભ્યાસનું સમાજમાં મંડલ નહીં થઈ શકે.

ભાષાનો અભ્યાસ કરનારા ભાષાની પ્રકૃતિ/સ્વરૂપ અને ભાષાની કામગીરીનો તપાસને કેન્દ્રમાં રાખે છે. ભાષાના સ્વરૂપ અને કામગીરીનું અવલોકન, પ્રયુક્તિ અને વર્ણન માનવસમાજમાં કઈ કઈ રીતે ક્યાં ક્યાં હોય તેમાં ઉપયોગી ધાય છે તે જાણવું રસપ્રદ થઈ શકે તેમ છે.

ઓછામાં ઓછું વેલ્કાળના સમયથી પૂર્વમાં અને ઓછામાં ઓછું રીસ્ટોલેટના સમયથી પશ્ચિમમાં ભાષાનો અભ્યાસ નિષ્કાપૂર્વક, ખંતથી, બીજીવધી થતો હતો અને ફેટલાક વિદ્વાનોએ પોતાનું આખું આયુષ્ય એ અભ્યાસમાં ખરચી નાખ્યું હતું તેવી ગાદિતી મળે છે. દેખીતી રીતે માત્ર વિષય તરીકે જ ભાષામાં રસ પડવાને કારણે પણ ભાષાનો એવો આયખાસરનો અભ્યાસ કરનારા વિરલાઓ અસ્તિત્વમાં હતા એમ ન માનવાને કંઈ કારણ નથી. છતાં એ સમયે પણ તત્ત્વજ્ઞાન, તર્ક અને ભાષાશિક્ષણના પ્રશ્નો સમજવામાં ભાષાનો અભ્યાસ ઉપયોગી થતો હતો તેવો ઇતિહાસ છે.

આમ તો તત્ત્વજ્ઞાન, ગનોવિજ્ઞાન, રાજકારણ, તર્ક, સમાજશાસ્ત્ર એવા ઘણા વિષયોને પોતાની સમસ્યાઓનું સમાધાન ભાષાના અભ્યાસના રંગી રંગે છે. એ જાણીતું છે, પરંતુ ભાષાશિક્ષણ આ બધાં કરતાં ભાષાના અભ્યાસ સાથે સીધું અને

સૌમાં નેણકથી સંકળાયેલું છે. કારણ સ્પષ્ટ છે. અન્ય સમાજવિદ્યાઓને માટે ભાષાનો અભ્યાસ એ પોતાના પ્રશ્નો ઉકેલવા માટેનું સાધન છે, જ્યારે ભાષાશિક્ષણમાં અને ખાસ કરીને ખીજી ભાષાના શિક્ષણમાં તો ભાષાનો અભ્યાસ એ એક રીતે તેનું સાધ્ય હોય છે.

ખીજી ભાષામાં શિક્ષક

સામાન્ય રીતે ખીજી ભાષાનું શિક્ષણ અનોપચારિક રીતે લાગ્યે જ થતું હોય છે. આપણે જોયું તેમ પ્રથમ ભાષાનું શિક્ષણ કુટુંબ, સમાજ અને એમ અનોપચારિકતા સાથે જોડાયેલું છે, પણ ખીજી ભાષાનું શિક્ષણ વર્ગ, શિક્ષક અને એમ ઔપચારિકતા સાથે જોડાયેલું છે. એટલે કે સામાન્ય રીતે ખીજી ભાષા કોઈક શિક્ષક સહાન રીતે શીખવે છે અથવા તો ખીજી ભાષા કોઈ શિક્ષક શીખવવાની છે.

શિક્ષકના ગુણો

કોઈ પણ વિષય શીખવવા માટે શીખવનારને પહેલે ત્રણ મહત્ત્વના ગુણોની આવશ્યકતા રહે છે. પહેલી બાબત છે શીખવનારની હૃદયશક્તિ અથવા માનસિક શક્તિ; ખીજી બાબત છે ઉસાહ જેના ઉપર તેની ધીરજ અને ખાત બંને ગુણોનો આધાર હોય છે; અને ત્રીજી સૌથી અગત્યની બાબત છે, તે જે વિષય શીખવવા માગે છે તે વિષય માટેની તેની સજ્જતા. એટલે કે પોતે જે વિષય શીખવવા માગે છે તેની સ્પષ્ટતા તેના ચિત્તમાં ન હોય અથવા એ વિષય કંઈ રીતે શીખવવાથી સામી વ્યક્તિને એ સરળતાથી આવડી જશે એની બાજુ એને ન હોય તો એવી સજ્જતાને અભાવે એ જે કંઈ શીખવવા માગે છે એમાં સફળ થઈ શકે નહીં.

ભાષાશિક્ષકની સજ્જતા

વિષયની સજ્જતામાં જે બાબતોનો આપણે સમાવેશ કર્યો : પ્રથમ બાબત છે પોતાને એ વિષય બરાબર આવડવો જોઈએ. ખીજી બાબત છે એ વિષયને શીખનારની વય, હૃદયશક્તિ, વિષય શીખવવાની તેની જરૂર, ઉંદરની પચાદ્ભૂમિકા વગેરેને ધ્યાનમાં રાખીને એ વિષય કઈ રીતે શીખવવામાં આવે તો પોતે શીખવેલું પરિણામદાથી બને તેની તેને બાજુ હોવી જોઈએ.

ભાષાશિક્ષકને ભાષા શીખવવાની છે. પહેલી બાબત તો છે પોતે જે ભાષા શીખવવાનો છે એ ભાષા એને ઠીક ઠીક કહી શકાય એ કક્ષાએ આવડતી હોવી જોઈએ. લગભગ તળભાષકને આવડે એ કક્ષાની. માની લો કે શિક્ષક

તાળભાષક જ છે. ઉદાહરણ લઈએ તો 'અંગ્રેજ ભાષા શીખવવા એક અંગ્રેજ મહાશયને જ શિક્ષક તરીકે નીમવામાં આવ્યા છે. એમની બુદ્ધિમતા અને ઉત્સાહ વિશે કોઈ શંકા નથી. પરંતુ તેઓને એ ખબર નથી કે પોતે જે બાળકોને અંગ્રેજ શીખવવા માંગે છે તે બાળકોની પ્રથમ ભાષા કઈ છે? આ બાળકોની સામાજિક-આર્થિક પૃષ્ઠભૂમિકા કઈ છે? એ બાળકો શા માટે અંગ્રેજ શીખવા માંગે છે? અલગત એ જોઈ શકે છે કે એમની વય દસથી વારંવાર છે. હવે એ લોન્ગમેન્સ લેંગ્વેજ લાયબ્રેરીની કોઈ શ્રેણીમાં પ્રકાશિત થયેલી અંગ્રેજીની પ્રાથમિક રીડરની મદદથી એ બાળકોને અંગ્રેજ ભાષા શીખવવાની શરૂ કરી દે તો એ કેટલે અંશે પરિણામદાયી બને? અંગ્રેજ શીખવવાનો એ અંગ્રેજ શિક્ષકનો પ્રયત્ન કેટલે અંશે સફળ થાય?

આવા શિક્ષકની સરખામણી કરવી હોય તો ક્રિસ્ટના કોઈ ઉત્તમ ખેડાડી સાથે કરી શકાય. વરસોથી ક્રિસ્ટ રમવાને કારણે અને કોઈ આંતરિક પ્રતિભાને કારણે કોઈ વ્યક્તિ સરસ રીતે ક્રિસ્ટ રમી જાય છે. એ સારામાં સારો ક્રિસ્ટર છે માટે એને ક્રિસ્ટના કોય તરીકે નીમવામાં આવે તો મેદાન ઉપર ખેડાડીઓને તાલીમ આપતી વખતે એ કઈ રીતે તાલીમ આપશે? અલગત, એ જાય છે કે આ રીતે દોઢા આવે ત્યારે હું આ રીતે પોઝિશન લઈને આ રીતે બેટ ફેરવું છું અને દોઢા બાઉન્ડરી ઉપર પહોંચી-જાય છે. પણ જો એને આ આખી પ્રક્રિયા ચોક્કસાઈથી વર્ણવતાં નહીં આવડે અને એ રીતે સમજાવતાં નહીં આવડે તો માત્ર નિર્દેશનથી એ ભાગ્યે જ તાલીમ આપી શકે.

શિક્ષક પોતાનો વિષય મંપૂર્ણપણે જાણે છે, પણ તે અસરકારક શીખવવા શું કરવું તે જાણતો નથી એવા શિક્ષકની સરખામણી સારા ફાઈવર સાથે પણ કરી શકાય. આંતરિક સૂઝથી અને વર્ગો સુધી મોટર ચલાવવાના અભ્યાસને કારણે એક વ્યક્તિ સારામાં સારો ફાઈવર થઈ જાય છે. કોઈ તાલીમાર્થીને તેણે મોટર ચલાવતાં શીખવવાનું હોય તો તે શું કરશે? એ એમ કહે કે જો ભાઈ, મારી બાજુમાં બેસ. હું મોટર કેવી કુશળતાથી ચલાવું છું તે જોયા કર. યોગ્ય સમય સુધી એ રીતે જોવાથી તને મોટર ચલાવતાં આવડી જશે, તે તાલીમાર્થીને કેટલું આવડશે અને ક્યારે આવડશે એ શંકાસ્પદ બની રહે. ફાઈવિંગ પોતાને આવડવું અને એ ફાઈવિંગ કોઈને શીખવવું એ બંને જુદી જુદી બાબત છે જે આટલા ઉપરથી સ્પષ્ટ થયું હશે. અલગત, શીખવવા માટે આવડવું એ જરૂરી છે, પણ જોડવું જ માત્ર પૂરવું નથી એ સમજવું હશે.

એટલે કે કોઈપણ વિષય શીખવવા માટે તે વિષયનું પૂરતું જ્ઞાન હોય એટલું જ પૂરતું નથી, પરંતુ તે શીખવવા માટે પોતે કઈ પદ્ધતિ અજમાવશે, કેવી રીતે અજમાવશે, કેવા-કેટલા તત્વજ્ઞાનોમાં શીખવશે વગેરે આગતોની જાણ પણ શીખવનારને હોવી જોઈએ. આ જાણ ધણીને આંતરચૂંકથી અને લાંબા અનુભવથી થતી હોય છે. પરંતુ તેથી આવી જાણ મેળવવા માટે તાલીમ લેવાની વાતને નકારી શકાય નહીં. તાલીમથી આંતરચૂંક ફળવાય છે એ સ્વીકૃત જાણત છે.

ભાષાશિક્ષકની તાલીમ

જે પ્રશ્ન કરી શકાય કે આપવામાં આવેલા અભ્યાસક્રમ પ્રમાણે અને નિયત કરેલા પાઠ્યપુસ્તકની મદદથી જ શિક્ષકે તો જે તે વિષય શીખવવાનો છે, તો પછી વિષયને કઈ પદ્ધતિથી, કઈ રીતે, કયા તત્વજ્ઞાનોમાં શીખવવાનો છે તે નક્કી કરવાનું શિક્ષકના હાથમાં રહે છે જ ક્યાં? અને જો એમ હોય તો તેને માટેની તાલીમ આપવાનો કે લેવાનો અર્થ પણ શું?

અસંયત, પાઠ્યપુસ્તકો અને અભ્યાસક્રમો નિયત કરેલાં હોવાથી શિક્ષકોના હાથ બંધાયેલા હોય છે, પરંતુ ખરેખર તો નિયત કરેલા અભ્યાસક્રમો અને પાઠ્યપુસ્તકો તો શિક્ષકને માર્ગદર્શક થનારી સહાયક સામગ્રી છે. એણે જે શીખવવાનું છે તેની એક માર્ગદર્શક રૂપરેખા નિયત અભ્યાસક્રમો અને પાઠ્યપુસ્તકો આપે છે. પછી તો પોતાના વિદ્યાર્થીઓની માનસિક શક્તિ, સામાજિક-આર્થિક પૃષ્ઠભૂમિ અને એ રીતે એમનો ઉછેર, એમની જરૂર અને સીધી વધુ તો વાતાવરણને અનુલક્ષીને પોતાની રીતે આપું આયોજન શિક્ષક જ કરવાનું છે.

વળી, અન્ય વિષય શીખવતા શિક્ષકો અને ભાષા શીખવતા શિક્ષકોની તાલીમ જુદા પ્રકારની હોવી ઘટે. અન્ય વિષય શીખવનાર શિક્ષકને તો જે વિષય શીખવવાનો છે તે ભાષાની મદદથી ભાષામાં શીખવવાનો છે, જ્યારે ભાષાશિક્ષક માટે ભાષા શીખવવી અને ભાષા વિષે શીખવવું એ બે વસ્તુ કઈ રીતે મેળવેલાં હોય એ મોટો મૂંઝવણનો પ્રશ્ન હોય છે. ભાષા શીખવવી એ દેખીતી રીતે ભાષા વિષે શીખવવાથી ભિન્ન જાણત છે. એટલું જ નહીં, ભાષાની મદદથી જ અથવા તો કોઈ ભાષામાં જ તેણે ભાષા શીખવવાની છે. એણે ભાષા શીખવવા માટેની ભાષા શોધી કાઢવાની હોય છે. ખાસ કરીને ખીજી ભાષા ભણાવતો હોય ત્યારે ખીજી ભાષા ભણાવવામાં વિદ્યાર્થીની પ્રથમ ભાષાનો ઉપયોગ તેણે કરવો પડશે. એ ઉપયોગ કઈ કક્ષાએ કેટલી માત્રામાં કેવી રીતે કરવો એ વિદ્યાર્થીઓની શુણ્ણવતા નજર સામે રાખીને નક્કી કરવાની જવાબદારી શિક્ષકની છે. આ

જવાબદારી અદા કરવા માટે ભાષાશિક્ષકને વિશિષ્ટ તાલીમ આપવી પડે અને એ તાલીમ ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસની મદદથી અથવા તો ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસ દ્વારા આપી શકાય એમ છે તે જણાયું છે.

ભાષા વિશે શીખવવાની તાલીમ

વિદ્યાર્થીઓ માટે જે ખીણ ભાષા છે તે શીખવનારો ભાષાશિક્ષક તળભાષક હોવાથી અથવા તળભાષક ન હોય તોય પ્રયત્ન અને અભ્યાસથી તળભાષક જેટલી જ ક્ષમતાથી પોતે જે ભાષા શીખવવા માગે છે તે બજે છે, એમ આપણે ધારી લીધું છે. એટલે કે વિષયની સામગ્રી (content) ઉપર તેનું પ્રભુત્વ છે એમ સ્વીકારીને આપણે ચાલીએ છીએ.

પરંતુ એક અગત્યની ગાળત નોંધ્યા વિના આગળ વધી શકાય તેમ નથી. જ્યારે શીખવવાનો પ્રશ્ન હોય ત્યારે ભૂજોળ કે ઇતિહાસની સામગ્રી ઉપર પ્રભુત્વ હોવું અને ભાષાની સામગ્રી પર પ્રભુત્વ હોવું લિન્ન ગાળતો છે. ભૂજોળની કે એવા કોઈ ભાષા સિવાયના વિષયની સામગ્રીથી પૂર્ણ પરિચિત હોવાનો અર્થ એ થાય કે હવે શિક્ષકે એ સામગ્રી કઈ રીતે, કેટલા અને કેવા તળક્ષાઓમાં વર્ગમાં રજૂ કરવાની છે એની જ તાલીમ આપવાની ગાઢી રહી. જ્યારે ભાષાની સામગ્રીથી પૂર્ણ પરિચિત હોવું એ ગાળતનાં એ પાસાં છે. એક તો ભાષાની સામગ્રીનો અનાયાસ, સગભગ એક ટેવની જેમ યંત્રવત્ ઉપયોગ કરવો એ ગાળતને પણ ભાષાની સામગ્રીનો પૂર્ણ પરિચય હોવો એ અર્થમાં સમાવી શકાય. પરંતુ એ સામગ્રીનો આ કક્ષાએ પરિચય હોય તેટલું ભાષાશિક્ષક માટે પૂરતું નથી. એ ભાષાસામગ્રીનો પોતે અનાયાસ સગભગ એક ટેવની રીતે યંત્રવત્ ઉપયોગ શી રીતે અથવા ક્યા કારણે કરે છે તેની માહિતી પણ તેને હોવી જોઈએ. એટલે કે એ સામગ્રીના આવા વપરાશની પાછળ કયાં નિયમો, કઈ વ્યવસ્થા, કયું વ્યાકરણ રહેલું છે તેના પણ તેને પરિચય હોવો જોઈએ. કારણ કે ખોટું છે. એ જ્યારે પોતે બજે છે તે ભાષાસામગ્રીથી વિદ્યાર્થીઓને પરિચિત કરતો જશે ત્યારે એ હમેશાં સીધી રીતે પેલા વિષયો ભણાવશે એમ નહીં પણ વિદ્યાર્થીઓ પોતે જેનાથી પરિચિત થાય છે તે ભાષાસામગ્રીમાંથી એ સામગ્રીના વપરાશના નિયમોથી આપોઆપ પરિચિત થતા રહે એની એ સતત ધાનજી રાખશે; અને એ રીતે ભાષાસામગ્રીથી જ નહીં પણ એના વપરાશના નિયમોથી પણ વિદ્યાર્થીઓને પરિચિત કરશે.

અહીં એક વાતની સ્પષ્ટતા કરી લેવી જોઈએ. ભાષાસામગ્રીના નિયમોનો પરિચય શિક્ષકને જે રીતે થયો છે તેના ઉપર તે એ નિયમોને કઈ રીતે શીખવશે એનો આધાર રહે એ દેખીતું છે.

પાણિનિના સમયમાં અથવા તે ઍરિસ્ટોટલના સમયમાં પણ ભાષાસામગ્રીના વપરાશની પાછળ કામ કરતા નિયમોને વર્ણવવામાં આવ્યાની માહિતી આપણી પાસે છે. ભાષાસામગ્રીના વપરાશની પાછળ કામ કરતા નિયમોના વર્ણનની મુખ્ય ત્રણ રીતો શિક્ષક અજમાવી શકે અને એ રીતે પોતાના વિદ્યાર્થીઓને એ નિયમોનો પરિચય કરાવીને ભાષા વિશે શીખવી શકે જે એમને ભાષા શીખવામાં ઉપયોગી થાય.

આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ

પરંપરાગ્રાપ્ત વ્યાકરણોમાંથી ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમો જે શિક્ષક શીખ્યો છે તે સામાન્ય રીતે વર્ગમાં આ ભાષામાં આ સામગ્રી આ રીતે વપરાય છે અને આ રીતે વપરાતી નથી, એમ શીખવશે. એટલે કે તે પોતાના વિદ્યાર્થીઓને સતત ‘આમ ન લખાય, ભાષાનો ઉપયોગ આ રીતે ન થાય’ એવા આદેશો આપશે. ગુજરાતી બાળકોને અંગ્રેજી શીખવતા અંગ્રેજ મહાશય અથવા તેો અંગ્રેજ મહાશય જેટલું જ લગભગ અંગ્રેજી બોલતા ઠાઈ શિક્ષક વિદ્યાર્થીઓને વારે વારે ટપારવાના : They goes ન બોલાય, He go ન બોલાય, This is a orange નહીં પણ This is an orange એમ બોલવું જોઈએ, I bringed two pens એમ ને ઠાઈ વિદ્યાર્થી બોલશે કે મોટા ભાગે લખશે તેો તરત તેને સુધારવાના. bringedનું ભૂતકાળ bringed નહીં પરંતુ brought થાય, પાંચ વખત સુધારો—આ સુધારણાની પ્રક્રિયા એટલી તેો જોરદાર હોય છે કે ભાષાશિક્ષણનું એ ‘દેન્દ્રવતી’ ધ્યેય જ બાંહે કે બની જાય છે, બીજી ભાષા શીખવતી વખતે તેનું વ્યાકરણ શીખવવું કેટલેક અંશે જરૂરી છે એ સ્વીકાર્ય છે. કારણ કે બીજી ભાષા શીખતો વિદ્યાર્થી હવે બાળક મટીને કિશોર બન્યો હોય છે, અને પદાર્થને, બાબતને, ઘટનાને સમજવાની એની શક્તિ ઘણી વિકસી હોય છે એ હિસાબે ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમો તેને સમજાવવાની કાશિશ કરવી ઘણી જરૂરી છે. પરંતુ તે નિયમો કેવી રીતે સમજાવવા તે અગત્યની બાબત છે.

એ તેો સ્પષ્ટ છે કે બીજી ભાષા શીખતા વિદ્યાર્થીને બીજી ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમો પરંપરાગ્રાપ્ત વ્યાકરણને આધારે શીખવવાનો પ્રયત્ન સાચી દિશાનો નથી. આનાં કારણો સ્પષ્ટ છે. મોટા ભાગનાં પરંપરાગ્રાપ્ત વ્યાકરણો (અંગ્રેજી વ્યાકરણો સુધ્ધાં) ભાષાની સામગ્રી કઈ રીતે વપરાય છે તેના અધૂરા, અસ્પષ્ટ અને ગૂંચવણમાં નાખનારા નિયમો આપે છે, ખરેખરા વાસ્તવિક જીવનમાં જે તે ભાષાની સામગ્રી કેવી રીતે વપરાય છે તેનું વર્ણન કરવાને બદલે એ સામગ્રી કેવી રીતે વાપરવી જોઈએ તેના આદેશો આવાં વ્યાકરણોમાં જોવા મળે છે. આ

ઉપરાંત પરિભાષાની અસ્પષ્ટતાઓ, અસ્પષ્ટ અને ગૂંચવેલુભાષા વ્યાકરણવિભાગો અને સૌથી વધુ તો એ બધાની જોળજોળ રજૂઆત બહુતાં અંગ્રેજી વ્યાકરણોમાંથી પણ ટાંકી શકાય છે. (જુઓ Halliday, pp. 158 to 166.) ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમોનું વર્ણન આવાં વ્યાકરણોમાં ભાષાના શુદ્ધ-અશુદ્ધ અથવા સાચા-ખોટા વપરાશની પરિભાષામાં થયું હોવાથી એ વર્ણન મૂલ્ય-નિર્દેશક બની રહે છે. આ કારણે વ્યાકરણ ભાષાની સામગ્રીના વાસ્તવિક વપરાશનો તાદરશ ખ્યાલ આપે છે તેમ સમજાવવાને બદલે વ્યાકરણ એટલે શુદ્ધ ભાષા કઈ રીતે વપરાય છે તેનો ખ્યાલ આપતું શાસ્ત્ર એવી માન્યતા બંધાય છે. શુદ્ધ-અશુદ્ધ ભાષા વપરાશ દેખીતી રીતે સાપેક્ષ હોવાથી ભાષા શીખનારો વિદ્યાર્થી એક વ્યાકરણમાં જેને શુદ્ધ વપરાશ ગણ્યો હોય તેવા વાક્યને બીજા વ્યાકરણમાં અશુદ્ધ વપરાશ તરીકે વર્ણવે છે અને ગૂંચવાડમાં પડે છે. (જુઓ Halliday-p. 164)

આ બધું જોતાં આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ વિદ્યાર્થીને ભાષા વિશે શીખવતાં શીખવતાં ધણુતામંત્રિ અને નીરસતાને જન્મ આપનારું થાય છે.

વર્ણનાત્મક ભાષાશિક્ષણ

પણ આનો અર્થ એ નથી કે ભાષાશિક્ષણમાં વ્યાકરણને જરા પણ સ્થાન નથી. વ્યાકરણ ભાષાશિક્ષણમાં કેવી રીતે પ્રવેશે છે તેના ઉપરથી વ્યાકરણના શિક્ષણનું ભાષાશિષ્યમાં મહત્ત્વ આંકી શકાય. એક રીતે ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસનું અંતિમ અને મુખ્ય હોય ભાષાની સામગ્રીના વપરાશના નિયમોનું અને એટલે ચોક્કસાઈથી, સરળતાથી, ઝીણવટપૂર્વક અને વિગતથી-વર્ણન કરવાનું છે. આવું વર્ણન દેખીતી રીતે ઘણી અંકુલ સંદાનતિક ભૂમિકા ઉપર આધારિત હોઈ આ વર્ણનને 'વ્યાકરણ' એવું નામ આપવું હોય તો આપી શકાય.

આવું સ્પષ્ટ, ઝીણવટભર્યું અને તેથી સમજવું સરળ વર્ણન ભાષાશિક્ષણમાં ઘણું ઉપયોગી થઈ શકે. અંગ્રેજી શીખતા ગુજરાતી દિશાર (હવે એ બાળક મરીને પ્રશ્નો પૂછતો, કાર્યકારણના સંબંધો સોધતો દિશાર બન્યો છે તેથી)ને ક્યારેક તો પ્રશ્ન થવાનો જ કે put=પુટ પરંતુ but=બટ કેમ, છુટ કેમ નથી? અથવા તે work, talk, laugh વગેરેને 'ed' લગાડવાથી worked, talked, laughed જેવાં ભૂતકાળ દર્શાવનારાં ક્રિયાપદો બને છે પરંતુ 'sing'ને 'ed' નથી લાગતો, putને ed નથી લાગતો, bringને ed નથી લાગતો, પરંતુ sang, put, brought જેવાં ભૂતકાળ દર્શાવનારાં ક્રિયાપદો છે તેનું શું કારણ? ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસીએ આ બધાંની પાછળ નિયમોની જે ભાત કામ કરે છે તેનું વર્ણન કર્યું હોય છે એટલે એ નિયમો પેલા પ્રશ્ન કરતા દિશારને સમજાવી શકાય. Sing જેવા Ringનું

પણ ભૂતકાળદર્શક રૂપ sangની જેમ rang છે અને bring જેવા buy ક્રિયાપદનું ભૂતકાળદર્શક રૂપ broughtની જેમ bought છે તે દર્શાવી એ નિયમો દેવા જુદી જુદી રીતે પ્રયત્ન છે તે સમજવી શકાય. ભાષામાં આવી અનિયમિતતા ઘણી ઓછી હોય છે અને ભાષાનું સમતુલન વધારે જોવા મળે છે એવું સમજવવાથી કિશોરને ધરપત થશે કે વ્યવસ્થા હશે, ચોક્કસ ભાત હશે, તો તો એ ભાષાને જરૂર આત્મસાત્ કરી શકશે.

શિક્ષક વર્ગમાં ભાષા શીખવતી વખતે જ્યારે એમ કહે છે કે આ વાક્યનું નકારાત્મક વાક્ય આ રીતે થાય છે અથવા આ પ્રકારનાં ક્રિયાપદોનાં ભૂતકાળનાં રૂપ આ રીતે થાય છે ત્યારે એ એના ભાષાવિજ્ઞાનના જ્ઞાનનો વિનિયોગ કરે છે તેમ કહી શકાય. એટલે કે ભાષાશિક્ષકે ભાષાવિજ્ઞાનની તાલીમ લેવાની છે તેનો અર્થ એટલો જ કે ભાષાવિજ્ઞાને ભાષાનું ચોક્કસાઈપૂર્વક, ઝીણવટભર્યું અને તેથી સમજવું સરળ એવું જે વર્ણન કર્યું હોય છે એનો અભ્યાસ તેણે કરવો જોઈએ. ભાષાનું વર્ણન એ ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ વિષય છે અને એ ભાષાનું વર્ણન ભાષાશિક્ષકને વર્ગમાં ઉપયોગી થતું હોઈ દેખીતી રીતે ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ ભાષાશિક્ષકે કરવો પડે. એટલું જ નહીં ભાષાશિક્ષણ એ મૂળભૂત રીતે અથવા તો પ્રાથમિક રૂપે સાંભળવું અને બોલવું એ બે કૌશલ્યોનું અને દ્વિતીયિક રીતે અથવા ત્રીજી રૂપે વાંચવું અને લખવું એ બે કૌશલ્યોનું શિક્ષણ છે એ સ્વીકૃત હકીકત જેમાં ભાષાને ચોક્કસાઈથી સંભળાવવા અને બોલાવવામાં ઉચ્ચારણુશાસ્ત્રના અભ્યાસનો વિનિયોગ પણ શિક્ષકે વર્ગમાં કરવો પડવાનો. 'ગોળ' માંના 'ગો'ને બોલતી વખતે 'મો' હજુ પહોળું કરે. એમ કહેતો શિક્ષક તેના વ્યાકરણુશાસ્ત્રના જ્ઞાનનો વિનિયોગ કરે છે તે સ્પષ્ટ છે.

આમ વર્ણનાત્મક ભાષાશિક્ષણ માટેની સામગ્રી પૂરી પાડવાનું કામ ભાષાવિજ્ઞાનનું છે. ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ શિક્ષકને ભાષાશિક્ષણની ઠોઠ પદ્ધતિની સીધી તાલીમ આપવાનું કામ નથી કરતો. શિક્ષકે વર્ગમાં ભાષા કેવી રીતે શીખવવી, કયા તત્ત્વજ્ઞાનોમાં શીખવવી તે નક્કી કરવાનું કામ શિક્ષકનું છે, અથવા અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ અને પાઠ્યપુસ્તક રચનારાઓનું છે. પરંતુ ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ એ માટેની મૂળભૂત સામગ્રી પૂરી પાડે છે.

પરિણામદાયી ભાષાશિક્ષણ

ભાષાશિક્ષણના અભ્યાસમાંથી પ્રાપ્ત થયેલું, ભાષાના સ્વરૂપ અને કામગીરીનું વર્ણન શિક્ષકને વર્ગમાં ઉપયોગી થાય છે, એટલું જ નહિ, ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસને

કારણે પ્રાપ્ત થયેલા ભાષા વિષેના દેટલાક સ્પષ્ટ ખ્યાલો પાશુ તેના ભાષાશિક્ષણને પરિણામદાયી અથવા ફળદાયી બનાવે છે. ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસને કારણે શિક્ષક બાણી શક્યો હોય છે કે ભાષા શીખવતી એટલે ભાષાનો જુદા જુદા કૌશલ્યો શીખવવાં. આ કૌશલ્યો એક ભાત તરીકે ચિત્તમાં સ્થિર કરવાની, ચિત્તસ્થ કરવાની પ્રક્રિયા એ ભાષાશિક્ષણની પ્રક્રિયા છે એવું બહુતો શિક્ષક વિદ્યાર્થીને એવી રીતે ભાષા શીખવે છે કે જેથી વિદ્યાર્થીને આ બધાં કૌશલ્યોની ભાત અને સામગ્રી એવી રીતે આત્મસાત્ થાય છે કે જેથી તે તળભાષકની માફક પરિસ્થિતિ અનુસાર ભાષાનો અનાયાસ, આપોઆપ એક ટેવની જેમ યત્નવત્ ઉપયોગ કરી શકે છે. ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસમાંથી શિક્ષકને એવું જ્ઞાન લાઘ્યું છે કે ભાષાનો કોઈ ઉપયોગ અશુદ્ધ નથી, હલકો નથી, સુધારવાને પાત્ર નથી પરંતુ ભાષાની સામગ્રીનો અમુક રીતનો ઉપયોગ સર્વસ્વીકાર્ય હોય છે અથવા અમુક જ જૂથમાં અમુક જ મંદર્ભ અને પરિસ્થિતિમાં સ્વીકાર્ય હોય છે. અલગત, ભાષાની સામગ્રીના અમુક પ્રકારના પ્રયોગો તળભાષક માટે પરભાષીના અથવા અન્ય ભાષીના બની રહેલા હોય છે.

સરતચૂકો

તળભાષક માટે પરભાષીના અથવા અન્યભાષીના બની રહેલા ભાષાપ્રયોગોનું અનુમાન ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસને કારણે ભાષાશિક્ષક કરી શકવાનો અને એવા પ્રયોગો કેવી સરતચૂકો તરીકે ઓળખાવી શકાય (ભૂલો તરીકે નહીં જ) તેનાથી તે તેના વિદ્યાર્થીઓને જાત કરતો જવાનો. ગુજરાતીભાષીઓની ‘અંયુક્ત ક્રિયાપદ’ના વપરાશનો ખાસ વિશેષતાથી પરિચિત શિક્ષક ગુજરાતી વિદ્યાર્થીઓને અંગ્રેજી શીખવતાં, ગુજરાતી ભાષક પાસેથી એક દિવસ આવા વાક્યના પ્રયોગની અપેક્ષા રાખવાનો જ : I made a telephone અથવા તો I gave him blessings. આવાં અંગ્રેજી વાક્યો સાંભળી ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી એવા અંગ્રેજી ભાષાના શિક્ષકને લાગ્યે જ આઘાત લાગવાનો. એ બાદ છે કે ગુજરાતીભાષી ‘મેં ટેલિફોન કર્યો’ અથવા ‘મેં તેને આશીર્વાદ આપ્યા’ જેવી ઉક્તિઓ વાપરે છે અને એ ઉક્તિને કારણે અંગ્રેજી બોલતી વખતે ગુજરાતી ભાષક I made a telephone કે I gave him blessings જેવી સરતચૂકો કરવાનો જ. ખરેખર તો I brought એવો પ્રયોગ સાંભળીને શિક્ષક ગૂંચવાવાને બદલે હરખાવાનો, કારણ કે તેણે જે ભાન વિદ્યાર્થીના ચિત્તમાં સ્થિર કરવાનો પ્રયત્ન કર્યો છે તેમાં તે સફળ થયો છે તેની નિશાની. આ સરતચૂક છે. વિદ્યાર્થીએ લઈ લગાડવા માટેનો જે નિયમ તારવ્યો છે એ નિયમને આત્મસાત્ કર્યો છે. બીજી ભાતની તાલીમ તેણે હવે વિદ્યાર્થીને આપવાની છે. અથવા

તો એક સાથે તેણે જેવી રીતે આ આખી ભાતની વ્યવસ્થા શીખવવાની છે કે જ્યાં વિદ્યાર્થી એની મેળે સમજી લે કે અમુક ટેકાણે *ed* ઉમેરવામાં આવે છે; અમુક ટેકાણે *sing-sang, ring-rang*, એમ થાય છે; અમુક ટેકાણે *put-put, shut-shut* એમનું એમ રહે છે. ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ એની ભાષાની સામગ્રીની ભાત કઈ રીતે વિદ્યાર્થીને સારામાં સારી રીતે આત્મસાત્ કરાવી શકશે, તેની સૂઝમાં ઉમેરો કરશે, એ સૂઝને કેળવશે અને એને જે ભાષાઓની ભાતના સરખાપણા અને ભિન્નતાને સમજતાં, તારવતાં અને એને આધારે શક્ય સરતચૂકાનું અનુમાન કરીને એ કેવી રીતે ટાળી શકાય એ માટેના માર્ગો સૂઝાડશે.

સરતચૂકાનું અનુમાન અને સાવચેતી

ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ એ વસ્તુ તરફ ધ્યાન દોરે છે કે આ જગતની બધી જ ભાષાઓમાં કોઈ ને કોઈ પ્રકારનું સરખાપણું છે એટલે કે ભાષાની જે સામગ્રી અને સામગ્રીના વપરાશની ભાત હોય છે એમાં કેટલુંક વૈશ્વિક હોય છે. વળી સામા પક્ષે એ પણ હકીકત છે કે આ જગતની બધી જ ભાષાઓ કેટલીક બાબતોમાં તદ્દન બેબેક હોય છે એટલે કે ભાષાની અમુક સામગ્રી અને તેના વપરાશની ભાત જે તે ભાષાની પોતાની આગવી હોય છે જેને કારણે તે અલગ ભાષા બને છે.

હકીકત આમ હોવાને કારણે બ્યારે કોઈ પણ કિશોર, પ્રૌઢ કે વૃદ્ધ બીજી ભાષા શીખે છે ત્યારે એ જે પ્રથમ ભાષા શીખ્યો હોય છે તેના જેવી કે દેખીતી રીતે તેના જેવી લાગતી બીજી ભાષાની સામગ્રી અને સામગ્રીના વપરાશની ભાત તેને બીજી ભાષા શીખવામાં મદદરૂપ થાય અથવા ગેરરસ્તે દોરનારી બનીને આડખીલીરૂપ થવાની. શિક્ષક ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસી હોવાથી પોતાના વિદ્યાર્થીની પ્રથમ ભાષાના વ્યાકરણથી પરિચિત થઈ શકવાનો અને બીજી ભાષાના વ્યાકરણથી પણ તેણે સજ્જ થવું રહ્યું. બન્ને વ્યાકરણની સરખામણીને આધારે એ ગેરરસ્તે દોરનારી દેખીતી સરખા બાબતોને અલગ તારવી શકશે અને પોતાનો વિદ્યાર્થી કઈ જગ્યાએ કેવી રીતે ગેરરસ્તે દોરવાઈને બીજી ભાષાની સામગ્રીનો ઉપયોગ કરવામાં સરતચૂક કરશે તેનું અનુમાન કરીને એ સરતચૂક કેવી રીતે ટાળી શકાય તેની કાળજી રાખી શકશે. આથી જ ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસી તેવો દરેક શિક્ષક બને છે કે ગુજરાતીભાષી વિદ્યાર્થીને અંગ્રેજી શીખવવા માટે જે તૈયારી કરી હોય (સામગ્રીઓની પસંદગી, તબક્કાઓ, રીતની) તેવી જ તૈયારી ફ્રેન્ચભાષી વિદ્યાર્થીને અંગ્રેજી શીખવવા માટે ચાલી શકે નહીં. આ જ કારણે લૅંગ્વેન્સ લેન્ગ્વેજ લાઇબ્રેરીની કોઈ ગ્રંથોમાં પ્રકાશિત થયેલી અંગ્રેજીની પ્રાથમિક રીડર બધા જ પ્રદેશની બધી જ નિશાળોમાં ઉપયોગી થઈ શકે નહીં, એટલું જ નહીં, બધાં

શુદ્ધરાતીભાષી બાળકોને માટે પણ એક જ પ્રકારની અંગ્રેજી રીડર ચાલી રહે નહીં કારણ કે ભાષા શીખવા માટેની દરેકની જરૂર જુદી જુદી હોય છે. ઉદાહરણ, સ્ત્રીવિધાઓ, વાતાવરણ, સમયની ક્ષણવણી એ બધાં પરિણામો જુદાં જુદાં હોય છે. જોકે આનો અર્થ એ તો નહીં જ કે દરેક વિદ્યાર્થી દીઠ જુદી જુદી રીતે, જુદો અભિગમ શિક્ષક અપનાવશે. અને એનો અર્થ એ પણ નહીં કે દરેક વિદ્યાર્થી દીઠ જુદો અભ્યાસક્રમ અને જુદું પાઠ્યપુસ્તક રચવું જોઈએ. પરંતુ ધ્યાયેલા અભ્યાસક્રમ અને રચાયેલાં પાઠ્યપુસ્તકોમાં, પોતાના વિદ્યાર્થીઓ અનુસાર જરૂરી સુધારાવધારા કરી લેવાની અને એ રીતે પોતાના વિદ્યાર્થીઓ અનુસાર પોતાના ભાષાશિક્ષણનું આયોજન કરી લેવાની તાલીમ એને ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસમાંથી મળી રહે છે.

ભાષાશિક્ષક માટે ભાષાશિક્ષણનો અભ્યાસ અનિવાર્ય ?

ઘણીવાર એવી દલીલ કરવામાં આવે છે કે શિક્ષકને ભાષાવિજ્ઞાનની તાલીમ આપવી અનિવાર્ય નથી. આ તાલીમ સહાયકારક છે, ભાષા શિક્ષણમાં મદદરૂપ છે એમ સ્વીકાર્યા છતાં આવી દલીલનો મુખ્ય સ્ત્ર એ હોય છે કે શિક્ષક પોતે તો શિક્ષણ માટેની સામગ્રી, અભ્યાસક્રમ, પાઠ્યપુસ્તક તૈયાર કરવાનાં હોતાં નથી. તેણે તો મુજબ તૈયાર સામગ્રીને નિયત કરેલા સમયમાં વિદ્યાર્થીઓને શીખવવાની હોય છે. સરખામણી પણ કરવામાં આવે છે કે શિક્ષક તો તૈયાર રસોઈ પીરસનારો છે; રસોઈ તૈયાર કરનારો રસોઈયો નથી.

ઉપરજણી રીતે આ દલીલ ઘણી વજૂદવાળી લાગે છે, પરંતુ શિક્ષણની અને તેમાંયે ભાષાશિક્ષણની પ્રક્રિયાનો ઝીણવટથી વિચાર કરતાં આ દલીલ ટકી શકતી નથી. અલગત, ભાષાશિક્ષણનો અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ અને ભાષાનાં પાઠ્યપુસ્તકો રચનારાઓએ ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કરવો જોઈએ, તેમાં બેમત નથી પરંતુ ભાષાશિક્ષક માટે ભાષાશિક્ષણમાં, ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ સહાયકારક અને મદદરૂપ છે જ અને તેથી આવશ્યક છે. પેલી સરખામણીને આગળ ચલાવવી હોય તો એમ કહી શકાય કે એ વાત તો સાચી છે કે શિક્ષક તો વર્ગમાં તૈયાર રસોઈ પીરસવાની કામગીરી જ બળવે છે. પરંતુ એ રસોઈ કઈ રીતે તૈયાર કરવામાં આવી છે એની પણ બહુ અને આવડત બે પીરસનારમાં હોય તો પોતે બેને એ રસોઈ જમાડવાની છે તેમને અનુકૂળ થાય તેવા સુધારા-વધારા એ કરી શકે. કારણ દેખીતું છે. આ રસોઈ તો એક મોટા સમૂહને, લગભગ એક ભાષા બોલતા આખા ભાષાસમૂહને (દા. ત., શુદ્ધરાતી ભાષા બોલતા ભાર્યક્ર માટે અંગ્રેજીની સામગ્રી) નજર સામે રાખીને કરવામાં આવી છે. એમાં નાનાં નાનાં જૂથોનો ખ્યાલ

રાખવામાં આવ્યો હોતો નથી. એક રીતે આ રસોઈ પકાવેલી છે પણ એના સંપૂર્ણ અંતિમ રૂપમાં તૈયાર નથી એમ પણ કહી શકાય. જમનારાઓના સ્વાદને અનુરૂપ ચીકું, મસાલાઓ, વધાર વગેરે જાકી છે એટલું જ નહીં, એમના પથ્યાપથ્યને અનુરૂપ સુધારાવધારા પણ જાકી છે જે ક્યાં પછી જ પીરસવામાં આવે તો એ જમનારાઓ માટે પથ્ય અને સ્વાદિષ્ટ બની રહે. શિક્ષકની કામગીરી કંઈક આવી છે અને આ કામગીરી બળવવા માટે તેણે ભાષાવિજ્ઞાનની તાલીમ લેવાની છે. એ તાલીમ લીધી હશે તો પોતાના વિદ્યાર્થીઓને અનુરૂપ, અનુકૂળ અને પથ્ય-સ્વાદિષ્ટ (રસ પડે તેવા) સ્વાધ્યાયો તે રચી શકશે. આ સ્વાધ્યાયોનું મહત્ત્વ ઘણું છે કારણ કે એ સ્વાધ્યાયોની મદદથી જ (જેમાં પુનરાવર્તન, પ્રશ્નો-ઉત્તરો, ખાલી જગ્યા પૂરો વગેરેની ક્વાયતો, ભાષાના નિયમોની જાણકારી દઢ કરાવનારી પેટર્ન પ્રેક્ટિસ, સંવાદ, વાર્તાલાપ, વર્ણનો વગેરેની કસોટીઓ વગેરેનો સમાવેશ થાય છે) તે પોતાના વિદ્યાર્થીઓને ખીણ ભાષા સરળતાથી પરિણામદાયી રીતે શીખવી શકશે.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ અને ભાષાવિજ્ઞાન

આ તો થઈ ખીણ ભાષાના શિક્ષણની વાત. પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં ભાષા-વિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કોઈ રીતે ઉપયોગી થઈ શકે કે કેમ તે મુદ્દો પણ વિચારવો પડે. પ્રથમ ભાષાનું જે ઔપચારિક શિક્ષણ શાળામાં શરૂ કરવામાં આવે છે, તેમાં તો માત્ર વાચતાં અને લખતાં જ શીખવવાનું જાકી રહે છે. પણ વાંચવાનું અને લખવાનું શીખવવું એટલે શું તેનો સ્પષ્ટ ખ્યાલ શિક્ષકને હોવો જોઈએ.

આજનું પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની આજની રિયલિટીનું વર્ણન કરવાથી કેટલીક ઓળખદ થઈ શકે તેમ છે. ગુજરાતીભાષી બાળકોને ગુજરાતી ભાષા શીખવવી એટલે શું ? આપણા અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ કે પાઠ્યપુસ્તક રચનારાઓ ગમે તે માનતા હોય પરંતુ લગભગ દરેક સરેરાશ શિક્ષક તો સ્પષ્ટ જ છે-બાળકને શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષાનો ઉપયોગ શીખવવો. બોલવામાં અને ખાસ તો લખવામાં શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા શીખવવા માટે એ એટલો બધો ઉત્સાહી છે કે એ ઉત્સાહ ગાંડપણ સુધી પહોંચી ગયાનું કહી શકાય. શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા એટલે વ્યાકરણશુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા એની પણ એને ખાતરી છે. પાઠ્યપુસ્તકો જે ગુજરાતી ભાષામાં છપાયાં છે, તે શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા છે તેનો તેને વિશ્વાસ છે. આ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા તેણે વિદ્યાર્થીને લખતાં શીખવવાની છે એમ તે અનૂનપૂર્વક નિષ્કાથી માને છે.

શાળામાં આવેલો સગલગ દરેક વિદ્યાર્થી ઘરમાં કે સમાજમાંથી જે ગુજરાતી ભાષા શીખીને આવ્યો છે તે અને આ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા વચ્ચે ઘણો તફાવત હોય છે. મોટે ભાગે ઉચ્ચારણો શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોમાંથી એ તફાવત તારવી શકાય છે. ગુજરાતી ભાષા અનાયાસ એક ટેવરૂપે યંત્રવત્ બોલી શકતો પાંચ વરસનો બાળક બ્યારે લખતાં શીખે છે ત્યારે (અને પહેલાં અને લખતાં જ શીખવવામાં આવે છે) પોતે જે ભાષા બોલે છે તેને લખવાનો પ્રયત્ન કરે છે, અથવા તો તે ભાષા તેનાથી લખાઈ નય છે. ગુજરાતીના શિક્ષકે વરસો સુધી તેને સુધારવાનું (?) સગીરથ કાર્ય કરવાનું રહે છે. આમ છતાં વારંવાર જેને સુધારવામાં આવ્યો હતો તે વિદ્યાર્થી લણી રહ્યા પછી, સ્નાતક કે અનુસ્નાતક થયા પછી, ગુજરાતી ભાષા બોલતી વખતે જ નહીં, લખતી વખતે પણ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષાનો ઉપયોગ ભાગ્યે જ કરે છે.

રમૂજ આવે એવી બાબત તો એ છે કે શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા શીખવવાનો પ્રયત્ન મોટે ભાગે લખાણ ઉપર કેન્દ્રિત થતો હોઈને જોડણીની એકવાક્યતા અથવા જોડણીની શુદ્ધિ ઉપર મોટે ભાગે કેન્દ્રિત થાય છે અને પ્રથમ ભાષા શિક્ષણનું સગલગ એકમાત્ર ધ્યેય જોડણીની શુદ્ધિ બની રહે છે. કારણ સ્પષ્ટ છે. વિદ્યાર્થીની પ્રથમ ભાષા અને પ્રથમ ભાષા વચ્ચે જે તફાવત છે તે લખાણમાં તો મોટે ભાગે જોડણીમાં જ પ્રતિબિંબિત થાય છે. એટલે પ્રથમ ભાષાનાં ઉચ્ચારણો લખાણમાં પ્રતિબિંબિત થતાં જોડણીની ભૂલો વધારે થવાની. ક્યારેક માન્ય ભાષાના ન હોય તેવા શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોની સુધારણા પણ થતી હોય છે. પણ તે ક્યારેક જ.

એટલે ભણેલો માણસ જોડણીની ભૂલો કરે તો એને એટલું બધું મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે કે લખાણની બીજી ગુણવત્તાનો ભાગ્યે જ વિચાર કરવામાં આવે છે. વળી, વ્યાકરણશુદ્ધ ભાષા શીખવવાની હેતુવાદી અભ્યાસક્રમોમાં વ્યાકરણના અભ્યાસને પણ ઘણું વધારે પડતું મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે. વ્યાકરણના અભ્યાસથી વ્યાકરણશુદ્ધ ભાષા શીખવી શકાય એ બાબત ઘણી વિવાદાસ્પદ છે. વળી, વ્યાકરણને નામે પાણુ જે કંઈ ભણાવવામાં આવે છે તે આપણે આગળ જોયું તેમ, ‘આમ લખાય અને આમ ન લખાય’ એવું આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ હોય છે. વળી એવું આદેશાત્મક ભાષાવર્ણન પણ ઘણું અસ્પષ્ટ, ગૂંચવણાકર્ષી અને શીખવનારને પોતાને માટે પણ એક ચેતરૂપ દરજ્જા હોય છે. મોટે ભાગે તો શિક્ષકો વ્યાકરણ ભણાવતા જ નથી અને વ્યાકરણ ભણાવવા સામે જાગ્રો પણ કરે છે તે એક રીતે સારું છે, કારણ કે વ્યાકરણના નિયમો જાણીને કે યાદ રાખીને એ દ્વારા માત્ર સારા ગુણ મેળવવા સિવાયનો બીજો દોષ હેતુ હોતો નથી.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણના હેતુઓ અને ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ

પણ આનો અર્થ એ નથી કે જોડણીની એકવાક્યતા ન શીખવવી જોઈએ, માન્યભાષા શીખવવાનો પ્રયત્ન ન કરવો જોઈએ અને વ્યાકરણનું પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં જરા પણ સ્થાન નથી. ઉદ્ધૃત તો એ છે કે આ બધું શીખવવું જોઈએ પણ એ શીખવવાનો આજનો તરીકો યોગ્ય નથી. આ બધું ફેટલા વિદ્યાર્થીઓને શીખવવું જોઈએ કે માત્ર શિક્ષકોને શીખવવું જોઈએ એ પણ નક્કી કરવું જોઈએ. વળી આ બધી બાબતોને પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં ફેટલું પ્રાધાન્ય આપવું તેનો વિવેક કરીને એ કેવી રીતે ફેટલા પ્રમાણમાં શીખવવું જોઈએ તેની સ્પષ્ટતા હોવી જોઈએ.

પ્રથમભાષા શાળામાં પ્રથમભાષા રૂપે શીખવવામાં આવે છે તે આગળ જોઈએ છે. પ્રથમભાષા શીખવતી વખતે માન્યભાષા શીખવવાની છે તે પણ જોઈએ. માન્યભાષા શીખવવા પાછળનો હેતુ ભાષાસમાજમાં ભાષા વપરાશની એકવાક્યતા થતી જાય અને એ રીતે ધૂંધળાપણું, અવગમનની અસ્પષ્ટતા કે ગૂંચવાડાઓ ઊભા ન થાય તે હોઈ શકે. ભાષા-વપરાશની એકવાક્યતા હોય તો જ અવગમનની અંધાધૂંધી, અસ્પષ્ટતા અને ગૂંચવાડા ટાળી શકાય એ માન્યતા અકાસવી પડે એમ છે. છતાં એ વિવાદમાં પડવાને બદલે ભાષા-વપરાશની એકવાક્યતા શીખવવી આવશ્યક છે એ મુદ્દો સ્વીકારીને આગળ ચાલીએ.

ભાષાવપરાશની એકવાક્યતા અમુક દેશ સુધીની જ સાધી શકાય તેમ છે, તેની સ્પષ્ટતા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી થઈ શકે. ભાષાની પ્રકૃતિ જ એવી છે. સમાજમાં ભાષાની કામગીરી જ એ પ્રકારની છે કે ભાષાવપરાશની સંપૂર્ણ અથવા લગભગ સંપૂર્ણ એકવાક્યતાનો પ્રસાર શક્ય નથી એ સ્પષ્ટતા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી શિક્ષકને થઈ શકે. વળી, શુદ્ધ અને અશુદ્ધ ભાષાવપરાશનો ખ્યાલ પણ ભાષાકાય માપદંડો ઉપર આધારિત નથી, પરંતુ એની પાછળ સામાજિક, સાંસ્કૃતિક મોલાનો ખ્યાલ કામ કરે છે તેની સ્પષ્ટતા પણ ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી થઈ શકે.

ઐટલે પ્રથમ ભાષાશિક્ષકને તેના ભાષા તરફના વલણને ઉકારાત્મક બનાવવા માટે, સર્જનાત્મક અને વૈજ્ઞાનિક બનાવવા માટે સૌથી પહેલું તો ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કરાવવો આવશ્યક છે. ભાષા વિષેની ઘણી ગેરસમજો એ, આ અભ્યાસથી દૂર કરી શકે એ પહેલો મોટો ફાયદો.

ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી પ્રથમભાષાની મંરચના અથવા સ્વરૂપ અને કામગીરીનો પણ સ્પષ્ટ ખ્યાલ ભાષાશિક્ષકને આવશે. ઐટલે કે પ્રથમભાષાનું વ્યાકરણ ભાષાશિક્ષકને ભણાવવાનું છે, નહીં કે વિદ્યાર્થીઓને. પ્રથમ ભાષાના વ્યાકરણની

શાળામાં આવેલો લગભગ દરેક વિદ્યાર્થી ઘરમાં કે સમાજમાંથી જે ગુજરાતી ભાષા શીખીને આવ્યો છે તે અને આ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા વચ્ચે ઘણો તફાવત હોય છે. મોટે ભાગે ઉચ્ચારણો શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોમાંથી એ તફાવત તારવી શકાય છે. ગુજરાતી ભાષા અનાયાસ એક ટેવરૂપે ચત્રવત્ બોલી શકતો પાંચ વરસનો બાળક બ્યારે લખતાં શીખે છે ત્યારે (અને પહેલાં અને લખતાં જ શીખવવામાં આવે છે) પોતે જે ભાષા બોલે છે તેને લખવાનો પ્રયત્ન કરે છે, અથવા તો તે ભાષા તેનાથી લખાઈ જાય છે. ગુજરાતીના શિક્ષકે વરસો સુધી તેને સુધારવાનું (?) લગીરય કાર્ય કરવાનું રહે છે. આમ છતાં વારેવારે જેને સુધારવામાં આવ્યો હતો તે વિદ્યાર્થી લણી રહ્યા પછી, સ્નાતક કે અનુસ્નાતક થયા પછી, ગુજરાતી ભાષા બોલતી વખતે જ નહીં, લખતી વખતે પણ શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષાનો ઉપયોગ ભાગ્યે જ કરે છે.

રમૂજ આવે એવી બાબત તો એ છે કે શુદ્ધ ગુજરાતી ભાષા શીખવવાનો પ્રયત્ન મોટે ભાગે લખાણ ઉપર કેન્દ્રિત થતો હોઈને જોડણીની એકવાક્યતા અથવા જોડણીની શુદ્ધિ ઉપર મોટે ભાગે કેન્દ્રિત થાય છે અને પ્રથમ ભાષા શિક્ષણનું લગભગ એકમાત્ર ધ્યેય જોડણીની શુદ્ધિ બની રહે છે. કારણ સ્પષ્ટ છે, વિદ્યાર્થીની પ્રથમ ભાષા^૧ અને પ્રથમ ભાષા^૨ વચ્ચે જે તફાવત છે તે લખાણમાં તો મોટે ભાગે જોડણીમાં જ પ્રતિબિંબિત થાય છે. એટલે પ્રથમ ભાષા^૧નાં ઉચ્ચારણો લખાણમાં પ્રતિબિંબિત થતાં જોડણીની ભૂલો વધારે થવાની. ક્યારેક માન્ય ભાષાના ન હોય તેવા શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રયોગોની સુધારણા પણ થતી હોય છે. પણ તે ક્યારેક જ.

એટલે ભણેલો માણસ જોડણીની ભૂલો કરે તો એને એટલું 'ખુબું' મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે કે લખાણની બીજી ગુણવત્તાનો ભાગ્યે જ વિચાર કરવામાં આવે છે. વળી, વ્યાકરણશુદ્ધ ભાષા શીખવવાની હોવાથી અભ્યાસક્રમેમાં વ્યાકરણના અભ્યાસને પણ ધણું વધારે પડતું મહત્ત્વ આપવામાં આવે છે. વ્યાકરણના અભ્યાસથી વ્યાકરણશુદ્ધ ભાષા શીખવી શકાય એ બાબત ઘણી વિવાદસ્પદ છે. વળી, વ્યાકરણને નામે પણ જે કંઈ ભણાવવામાં આવે છે તે આપણે આગળ જોયું તેમ, 'આમ લખાય અને આમ ન લખાય' એવું આદેશાત્મક ભાષાશિક્ષણ હોય છે. વળી એવું આદેશાત્મક ભાષાવર્ણન પણ ધણું અસ્પષ્ટ, ગૂંચવાડાભર્યું અને શીખવનારને પોતાને મોટે પણ એક વેદરૂપ દરજ્જા હોય છે. મોટે ભાગે તો શિક્ષકો વ્યાકરણ ભણાવતા જ નથી અને વ્યાકરણ ભણાવવા સામે જાગવો પણ કરે છે તે એક રીતે સારું છે, કારણ કે વ્યાકરણના નિયમો જાણીને કે યાદ રાખીને એ દ્વારા માત્ર સારા શુદ્ધ મેળવવા સિવાયનો બીજો કોઈ રેતુ હોતો નથી.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણના હેતુઓ અને ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ

પણ આનો અર્થ એ નથી કે જોડણીની એકવાક્યતા ન શીખવવી જોઈએ, માન્યભાષા શીખવવાનો પ્રયત્ન ન કરવો જોઈએ અને વ્યાકરણનું પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં જરા પણ સ્થાન નથી. ઉદ્ધૃત તો એ છે કે આ બધું શીખવવું જોઈએ પણ એ શીખવવાનો આજનો તરીકો યોગ્ય નથી. આ બધું કેટલા વિદ્યાર્થીઓને શીખવવું જોઈએ કે માત્ર શિક્ષકોને શીખવવું જોઈએ એ પણ નક્કી કરવું જોઈએ. વળી આ બધી બાબતોને પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં કેટલું પ્રાધાન્ય આપવું તેનો વિવેક કરીને એ કેવી રીતે કેટલા પ્રમાણમાં શીખવવું જોઈએ તેની સ્પષ્ટતા હોવી જોઈએ.

પ્રથમભાષા શાળામાં પ્રથમભાષા રૂપે શીખવવામાં આવે છે તે આગળ જોયું છે. પ્રથમભાષા શીખવતી વખતે માન્યભાષા શીખવવાની છે તે પણ જોયું. માન્યભાષા શીખવવા પાછળનો હેતુ ભાષાસમાજમાં ભાષા વપરાશની એકવાક્યતા થતી જાય અને એ રીતે ધૂંધળાપણું, અવગમનની અસ્પષ્ટતા કે ગૂંચવાડાઓ ઊભા ન થાય તે હોઈ શકે. ભાષા-વપરાશની એકવાક્યતા હોય તો જ અવગમનની અંધાધૂંધી, અસ્પષ્ટતા અને ગૂંચવાડા ટાળી શકાય એ માન્યતા અકાસવી પડે એમ છે. છતાં એ વિવાદમાં પડવાને બદલે ભાષા-વપરાશની એકવાક્યતા શીખવવી આવશ્યક છે એ સુદ્ધો સ્વીકારીને આગળ ચાલીએ.

ભાષાવપરાશની એકવાક્યતા અમુક દક્ષા સુધીની જ સાધી શકાય તેમ છે, તેની સ્પષ્ટતા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી થઈ શકે. ભાષાની પ્રકૃતિ જ એવી છે. સમાજમાં ભાષાની કામગીરી જ એ પ્રકારની છે કે ભાષાવપરાશની સંપૂર્ણ અથવા લગભગ સંપૂર્ણ એકવાક્યતાનો પ્રસાર શક્ય નથી એ સ્પષ્ટતા ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી શિક્ષકને થઈ શકે. વળી, શુદ્ધ અને અશુદ્ધ ભાષાવપરાશનો ખ્યાલ પણ ભાષાકીય માપદંડો ઉપર આધારિત નથી, પરંતુ એની પાછળ સામાજિક, સાંસ્કૃતિક મોભાનો ખ્યાલ કામ કરે છે તેની સ્પષ્ટતા પણ ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી થઈ શકે.

એટલે પ્રથમ ભાષાશિક્ષકને તેના ભાષા તરફના વલણને ઉકારાત્મક બનાવવા માટે, સર્જનાત્મક અને વૈજ્ઞાનિક બનાવવા માટે સૌથી પહેલું તો ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કરાવવો આવશ્યક છે. ભાષા વિષેની ઘણી ગેરસમજો એ, આ અભ્યાસથી દૂર કરી શકે એ પહેલો મોટો કાયદો.

ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી પ્રથમભાષાની ગંરચના અથવા સ્વરૂપ અને કામગીરીનો પણ સ્પષ્ટ ખ્યાલ ભાષાશિક્ષકને આવશે. એટલે કે પ્રથમભાષાનું વ્યાકરણ ભાષાશિક્ષકને લાગુ પડવાનું છે, નહીં કે વિદ્યાર્થીઓને. પ્રથમ ભાષાના વ્યાકરણની

મહત્ત્વી શિક્ષક પોતાના વિદ્યાર્થીઓને અનુરૂપ એવી લાપાશિક્ષણની વ્યવસ્થા અને આયોજન કરી શકશે.

લાપાવિજ્ઞાનના અભ્યાસથી શિક્ષકને સમજશે કે લાપાના વપરાશનું સામર્થ્ય કેળવવા માટે પોતે પ્રથમલાપાનું શિક્ષણ આપી રહ્યો છે. તે પોતાના સ્વાધ્યાયોની રચના અને લાપાસામગ્રીની રચનાત એ રીતે કરશે કે જેથી વિદ્યાર્થીઓને માન્ય-લાપાની સામગ્રી અને તેના વપરાશના નિયમો આપોઆપ આવડી જાય. અલગત, ઔચિત્ય અનુસાર એ ક્યારેક એ નિયમોનું વર્ણન પણ કરશે અને પોતાના વિદ્યાર્થીઓને એ નિયમો સમજાવશે પણ ખરો. પરંતુ એ જાણે છે કે માત્ર નિયમો તરીકે એનું મહત્ત્વ કશું જ નથી. એ નિયમો સાધ્ય નથી, લાપાને અસરકારક રીતે વાપરવાનાં સાધનો છે. વળી, માન્યલાપાના વપરાશમાં કેવા કેવા ભિન્ન ભિન્ન સ્તરો અસ્તિત્વ ધરાવે છે તેનો પરિચય, લાપાવિજ્ઞાનના અભ્યાસને કારણે તેને હોવાથી, એ પોતાના વિદ્યાર્થીઓને પણ સામાજિક, વિદ્યાકીય, સાંસ્કૃતિક, ધર્માદારી વગેરે સંદર્ભો અનુસાર લાપાની આ સામગ્રી દેવી જુદી જુદી રીતે વાપરી શકાય તેની પણ તાલીમ આપી શકશે.

ટૂંકમાં લાપાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસ કરીને પ્રથમલાપા શીખવનારો શિક્ષક વિદ્યાર્થીઓને (૧) બોલાતી લાપા અને લખાતી લાપા વચ્ચેના તફાવતનો આડકતરી રીતે ખ્યાલ આપીને, બોલાય છે તેમ લખાતું નથી તેની સમજ આડકતરી રીતે આપીને, લખાણની એકવાક્યતાના મહત્ત્વને સમજાવશે અને લખાણની એકવાક્યતાની તાલીમ જડ અનુભવી નહીં પણ વૈજ્ઞાનિક રીતે આપશે; (૨) પોતે પ્રથમ લાપાના વ્યાકરણનો અભ્યાસ કરીને ઔચિત્ય અનુસાર એ નિયમો આડકતરા અથવા જરૂર પૂરતા સીધી રીતે વિદ્યાર્થીઓને શીખવશે કે જેથી માન્યલાપાના વપરાશનું સામર્થ્ય અને એકવાક્યતા તેમનામાં કેળવાય; (૩) લાપા તરફનું તેનું વલણ વૈજ્ઞાનિક હોવાના કારણે લાપા વિશે ક્યારેય તે અતિભવાદી વિધાનો કરશે નહીં, શુદ્ધ-અશુદ્ધ લાપા વપરાશ વિશે, વર્ગમાં વિદ્યાર્થીઓને આગ્રહપૂર્વક કશું શીખવીને તેમનામાં લઘુતાઅધિ જન્માવશે નહીં; (૪) જુદી જુદી પરિસ્થિતિમાં જુદા જુદા સંદર્ભ પ્રમાણે જુદાં જુદાં લાપાનૂયમાં એકનો એક લાપાસામગ્રી દેવી જુદી જુદી રીતે વપરાય છે તેની તાલીમ આપીને એ વિદ્યાર્થીઓની આપાસજમાં વધારો થાય તેવા પ્રયત્નો કરશે જેથી વિદ્યાર્થીઓનો લાપાવપરાશ અસરકારક બને.

આમ ખીજી લાપાના શિક્ષણમાં તેમ જ પ્રથમલાપાના શિક્ષણમાં શિક્ષક માટે લાપાશિક્ષણનો અભ્યાસ આવશ્યક છે. એ અભ્યાસથી સ્પષ્ટ થયેલો લાપા-શિક્ષક લાપાશિક્ષણના ખેલનો નટ કે બહુ બહુ તો નાવક બનવાને જાણે એ આખા ખેલનો સુરધાર ખતી શકશે.

ભાષાશિક્ષણ અને અભ્યાસક્રમ

કોઈ પણ વિષય શીખવવાનો હોય ત્યારે શીખવનાર મુખ્ય પાંચ બાબતોમાં તદ્દન સ્પષ્ટ હોય એ ઘણું જરૂરી છે. પહેલું તે પોતે જે વિષય શીખવવા માંગે છે તે શું છે? એટલે કે પોતે શું શીખવવા માંગે છે અથવા શું શીખવવાનો છે તેની સ્પષ્ટતા તેના ચિત્તમાં હોવી જોઈએ. ખીજી બાબત છે પોતે જે શીખવવા માંગે છે તે કયો હેતુ સિદ્ધ કરવાના ધ્યેયથી શીખવવા માંગે છે? એટલે કે પોતે જે કંઈ શીખવશે તે દ્વારા એ કંઈ વ્યવહાર, દેવી ગુણવત્તા ધરાવતા વિદ્યાર્થીની કઈ શક્તિને, કેટલા પ્રમાણમાં, કયા હેતુ માટે જાળવવા ઇચ્છે છે. ત્રીજી બાબત છે, એ માટે એણે કેટલો સમય જાળવવાનો છે અથવા એણે એ કામ કેટલા સમયમાં કરવાનું છે? ચોથી બાબત એ છે કે કામ અમુક સમયમર્યાદામાં કરવા માટે એ આખી તાલીમને અથવા શિક્ષણના સમયને કેવા તળાકાઓમાં વહેંચી નાખશે. એટલે કે પોતે જે વિષય શીખવવા માંગે છે તેમાંની કઈ સામગ્રીને કેવા તળાકાઓમાં, કેટલાં પુનરાવર્તનોની મદદથી શીખવશે તેની તેને જાણ હોવી જોઈએ. પાંચમી બાબત છે તે, પોતે જે શીખવવા જાય છે, જે તળાકાઓમાં શીખવતો જાય છે, જે પુનરાવર્તનોની મદદથી શીખવતો જાય છે, બધું સાચી દિશાનું છે કે કેમ એટલે કે હેતુ સિદ્ધ થઈ શકે એમ લાગે છે કે કેમ તે પણ તેણે વચ્ચે વચ્ચે તપાસતાં રહેવું પડે. એટલું જ નહીં આખો વિષય શીખવી દીધા પછી, જે હેતુ સિદ્ધ કરવા માટે આ શીખવ્યું છે તે હેતુ પરિપૂર્ણ થયો છે કે કેમ? વિદ્યાર્થીની જે શક્તિ જાળવવાનો હેતુ હતો તે શક્તિ જાળવી છે કે કેમ તેની પણ તેણે ચકાસણી કરવી જોઈએ. આ પાંચે બાબતોનો જેમાં સમાવેશ થાય છે તે પૂર્વયોજનાને, અભ્યાસક્રમને નામે ઓળખવામાં આવે છે. દુકમાં કોઈ પણ બાબત શીખવતાં પહેલાં શીખનાર-શીખવનાર માટે જે મુખ્ય પાંચ બાબતોની, પૂર્વયોજના વિચારવામાં અને વર્ગઆઉટ કરવામાં આવે છે તેને અભ્યાસક્રમ એ નામે ઓળખવામાં આવે છે.

અભ્યાસક્રમ અને શિક્ષક

જો અભ્યાસક્રમમાં ઉપરની પાંચે બાબતોનો સમાવેશ કરવામાં આવે તો આ આખી પૂર્વયોજના સાથે શિક્ષક સીધો સંકળાયેલો નથી, એવી દલીલ થઈ શકે.

આ દલીલ કરનાર આપણી શિક્ષણવ્યવસ્થાના મંદર્ભમાં આ આખી બાબતને જુએ છે તે સ્પષ્ટ છે. આપણે ત્યાં શું ભણાવવું, કઈ વ્યવસ્થા, કેવી ગુણવત્તા ધરાવતા વિદ્યાર્થીની કઈ શક્તિને, કેટલા પ્રમાણમાં, કયા હેતુસર કેળવવા માટે ભણાવવાનું છે અને એ કામ કેટલા સમયમાં કરવાનું છે એ ત્રણ નક્કી કરવાનું અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ કરે છે. એ અભ્યાસક્રમને આધારે પાઠ્યપુસ્તકો રચાય છે, જેમાં એ સમગ્ર સામગ્રીના તબક્કાઓ, પુનરાવર્તનો અને કસોટીઓ માટેના સ્વાધ્યાયો હોય છે. એટલે કે પ્રથમ ત્રણ બાબતો સાથે અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ સીધા સંકળાયેલા છે જ્યારે પછીની બે જવાબદારી પાઠ્યપુસ્તક રચનારાઓની છે. શિક્ષક તો એ આખા અભ્યાસક્રમની અને એ અભ્યાસક્રમને આધારે તૈયાર થયેલા પાઠ્યપુસ્તકની તૈયાર સામગ્રી વર્ગમાં પીરસવાનો છે. આગળ જોયું તેમ શિક્ષણ નામના આખા ખેલનો, શિક્ષક એક નટ કે ગદ્દુ બદ્દુ તો નાયક માત્ર છે. તેના હાથ બંધાયેલા છે અને તેણે લક્ષમણરેખા ક્યાંય એળેળવાની નથી. વળી, કેટલાક કિસ્સાઓમાં તો શિક્ષક પોતે પરીક્ષક પણ નથી હોતો અથવા તો વધુ કરુણ સ્થિતિ તો એ છે કે કેટલાક પરીક્ષકો, શિક્ષકો નથી હોતા. એવા પરીક્ષકો કાં તો જે તે ક્ષેત્રના નિષ્ણાત વિદ્વાનો હોવા છતાં એ વિષય ક્ષીણવવાનું વરસેથી છોડી દીધું હોય છે અથવા એ ક્ષેત્રના વ્યવહારમાં પડ્યા હોય છે. જેમ કે એમાંના કેટલાક વહીવટીતંત્રમાં પડ્યા હોય છે. દા. ત. કોય તૈયાર કરવાની કામગીરી, અનુવાદો અને વહીવટી લાખાના ઘડતરની કામગીરી, પરિભાષા તૈયાર કરવાની કામગીરી વગેરે. એવા પરીક્ષકો લાખાશિક્ષણ સાથે સીધા સંકળાયેલા ન હોવાથી પરીક્ષક તરીકેની ફરજો યથાયોગ્ય રીતે જાળવી શકે કે કેમ તે વિવાદાસ્પદ બની રહે છે.

ગમે તેમ આપણે એમ માનીને ચાલીએ છીએ કે અભ્યાસક્રમ ઘડનારાઓ સ્વભાવે શિક્ષકો છે. પાઠ્યપુસ્તકો રચનારાઓ પણ અતિ શિક્ષકો જ છે. અર્ને દેખીતી રીતે જ્યારે એક મોટા સમાજ માટે, બે-પાંચ કે દસ લાખ બાળકો માટે અભ્યાસક્રમ અને પાઠ્યપુસ્તકો રચવાનાં હોય ત્યારે એકે એક શિક્ષક એની સાથે સીધો સંકળાઈ શકે નહીં. પણ અભ્યાસક્રમ અને પાઠ્યપુસ્તકો ઘડનારા, શિક્ષકના પ્રતિનિધિઓ હોય છે એટલું જ નહીં, માર્ગદર્શક રૂપ અને સ્પર્શબાદક એવા એ અભ્યાસક્રમ અને પાઠ્યપુસ્તકો પોતપોતાનો રીતે દરેક શિક્ષકને ભણાવવાની છૂટ હોય છે એમ માનીને આપણે ચાલીએ છીએ. એટલું જ નહીં, માત્ર અનુક્રમ જ (પ્રારંભિક અભ્યાસક્રમમાં બે કે ત્રણ) પરીક્ષાઓ સામૂહિક રીતે લેવાતી હોવાથી, દરેક શાળાનો શિક્ષક પોતાના વિદ્યાર્થીઓની બહાર અનુસાર પોતાના

વર્ગ પૂરતો પૂરક અભ્યાસક્રમ, પાઠો અને સ્વાધ્યાયો તૈયાર કરી લે એવો એક આદર્શ નજર સામે રાખીને, શિક્ષક સીધો અભ્યાસક્રમ સાથે અભ્યાસક્રમની ઉપર જણાવેલ પાંચેય આગતો સાથે સંકળાયેલો છે એમ માનીને આપણે આગળ ચાલીએ.

શુ' શીખવવા માંગે છે ?

અભ્યાસક્રમનો મુખ્ય આધાર આના ઉપર રહેલો છે. વિષયને શીખવનાર કયા અભિગમથી, કઈ રીતે વિષયને જુએ છે તેના ઉપર અભ્યાસક્રમની સામગ્રીનો આધાર રહે છે. ઉદાહરણ તરીકે, ભૂગોળનો વિષય એના એ હોવા છતાં અર્થશાસ્ત્રનો શિક્ષક ભૂગોળને જે અભિગમથી જુએ તેનાથી જુદા અભિગમથી કૃષિવિદ્યાનો શિક્ષક ભૂગોળને જોવાનો, એટલું જ નહિ ઇતિહાસનો અભ્યાસી ભૂગોળને વળાંકી જ અભિગમથી તપાસવાનો. પ્રવાસીઓના ભોમિયા તરીકે કામ કરનાર વ્યક્તિ ભૂગોળને વળાંકી, એના પોતાના જ દ્રષ્ટિબિંદુથી જોવાની. વિદ્યાનાં લક્ષ્યો અર્થમાં જ ક્ષેત્રોમાં આમ બને છે, પણ 'ભાષા' નામના વિષયને શીખવતી વખતે તો શિક્ષકનું ભાષા તરફનું વલણ વિશેષ રીતે અગત્યનો ભાગ ભજવે છે.

શુદ્ધ ભાષાવપરાશ શીખવવાનો અભિગમ

મોટાભાગના શિક્ષકો ભાષાને શુદ્ધ અને અશુદ્ધ કે હલકી અને માન્ય કે મોલાવાળી અવગમનની સામગ્રી કે સાધન તરીકે જુએ છે. તેઓ અમુક ભાષાવપરાશને મોલાવાળો, લજીલાગજીલાનો, સંસ્કારી વ્યક્તિઓનો અને તેથી શુદ્ધ ગણે છે, અને અમુક ભાષાવપરાશને ગામડાંના, મોટાભાગે અલણ અને કેટલેક અંશે અસંસ્કારી વ્યક્તિઓના, તેથી અશુદ્ધ ભાષા વપરાશ તરીકે જુએ છે. તેઓ જ્યારે ભાષા ભણાવવાનો ઉપક્રમ કરે છે ત્યારે તેઓનો અભ્યાસક્રમ, પાઠ્યપુસ્તકો, સ્વાધ્યાયો અને શીખવવાની પદ્ધતિ સુધ્ધાં આ શુદ્ધ-અશુદ્ધના માપદંડને કેન્દ્રમાં રાખીને ઘડાય છે. વળી, ભાષા તરફનું એમનું આ રીતનું વલણ એમના ભાષાશિક્ષણને પણ સ્પષ્ટ કરે છે. એમનો ભાષાશિક્ષણનો હેતુ વિદ્યાર્થીઓને શુદ્ધ ભાષાનો વપરાશ શીખવવાનો અને એ રીતે એમને સંસ્કારી, લજીલાગજીલાં અને મોલાવાળા બનાવવાનો છે. આ હેતુને સિદ્ધ કરવા માટે જ એમનું આખું શિક્ષણ માળખું ગોઠવાય છે, આખા અભ્યાસક્રમનું અને અભ્યાસક્રમથી માંડીને શિક્ષણની પદ્ધતિ સુધીનું આયોજન થાય છે. આ જ કારણે પ્રથમ અને બીજા ભાષાના અભ્યાસમાં સાહિત્યનો અને વ્યાકરણનો અભ્યાસ આજ સુધી કેન્દ્રમાં રાખેલો છે. દેખીતી રીતે સાહિત્યની ભાષાની સામગ્રી શુદ્ધ, સંસ્કારી અને સંપૂર્ણપણે માન્ય ગણવામાં આવે છે અને વ્યાકરણ એવી શુદ્ધ ભાષાસામગ્રીની વ્યવસ્થાના નિયમો વર્ણવે છે, એમ સ્વીકારવામાં આવે છે. એટલે

કે ભાષા તરફનું આ વલણ સમાજમાં ભાષાની જે વિપુલ સામગ્રી અસ્તિત્વ ધરાવે છે તેમાંથી સાહિત્ય અને વ્યાકરણમાં ઉપયોગમાં લેવાતી સામગ્રીના અભ્યાસને જ કેન્દ્ર બનાવીને તેની પસંદગી કરે છે.

ભાષાને વ્યવસ્થા તરીકે શીખવવાનો અભિગમ

કેટલાક શિક્ષકો ભાષાને અમુક પ્રકારના ઘટકોની એક વ્યવસ્થા તરીકે અને એમ એક માળખા રૂપે જુએ છે. એમને મન ભાષા વાચિક ધ્વનિઓની એક શ્રેણી-બદ્ધ વ્યવસ્થા છે. આ કારણે તેઓ તેમના વિદ્યાર્થીઓને વાચિક ધ્વનિઓની વ્યવસ્થા શીખવવાનો પ્રયત્ન કરે છે. ખાસ કરીને સંરચનાવાદી ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસી ભાષાશિક્ષક ભાષાને ક્રમિક અને સંબદ્ધ એવી કેટલાક સ્તરના ઘટકોની વ્યવસ્થાઓની વ્યવસ્થા તરીકે જુએ છે. તેને મન ભાષા શીખવતી એટલે જે તે ભાષાની ધ્વનિ-વ્યવસ્થા, રૂપવ્યવસ્થા, વાક્યવ્યવસ્થા, રૂપધ્વનિવ્યવસ્થા અને શબ્દભંડોળ શીખવવું અને એ બધો વ્યવસ્થાઓની આંતરવ્યવસ્થાનો પણ વિદ્યાર્થીને પરિચય કરાવવો. એ કારણે આ અભિગમ કે વલણ ધરાવનાર શિક્ષક બ્યારે ભાષા શીખવવા માટેની પૂર્વયોજના ઘડે કે અભ્યાસક્રમ તૈયાર કરે ત્યારે ભાષાના પાઠોને તે પ્રથમ ધ્વનિઘટકો અને તેમની આંતરવ્યવસ્થા શીખવવાના હેતુથી અમુક રીતે ગોઠવશે. તે માટે તે એક સિવાય બાકીના સમાન ધ્વનિશ્રેણીઓ ધરાવતા શબ્દભંડોળમાં કે ઉચ્ચિત્તો Minimal Pairs કે Utterancesનો જેમાં ઉપયોગ થયો હોય તેવાં વર્ણનો, સંવાદો કે વાર્તાઓ જ પાઠો તરીકે રજૂ કરશે. સ્વાભ્યાયમાંના પ્રશ્નોની રચના પણ એ રીતે કરશે. દા. ત., This is a pen. This is a pin એવાં વાક્યો જે પાઠમાં આવતાં હોય તેવા પાઠ દ્વારા એ અંગ્રેજી ભાષાના i, n વગેરે સ્વરોના આંતરસંબંધોની વ્યવસ્થા વિદ્યાર્થીના ચિત્તમાં સ્થિર કરવાનો પ્રયત્ન કરશે. એ જ રીતે રૂપઘટકોના આંતરસંબંધો અને તેના નિયમોનો જેમાં સમાવેશ થતો હોય તેવા પાઠો પણ તે તૈયાર કરશે. દરેક ભાષામાં વાક્યોની અમુક ભાતો (Patterns) જેવા મળવાની એટલે કે રૂપઘટકોના વાક્યોમાં અમુક ચોક્કસ પ્રકારનો ક્રમ, તેમના ચોક્કસ પ્રકારના આંતરસંબંધો વગેરે હોવાનું. વાક્યોની આવી ચોક્કસ ભાતો શીખવવા માટેના પાઠો પણ તે તૈયાર કરવાનો. દા. ત., વિદ્યેષ્ય-વિશેષ્ય-ક્રિયાવિશેષ્ય-ક્રિયાપદ એવી એક ભાત કે રચના (Pattern) ગુજરાતી ભાષાની વાક્યરચનામાં વારંવાર વપરાતી જેવા મળે છે. અથવા તો કર્તા અને ક્રિયાપદ એવી ભાતનો વપરાશ થયે છે. તો આવી ભાતોની તાલીમ (Pattern practice) મળે તેવી રીતે તે વિદ્યાર્થીઓને ભણાવશે. દરેક પાઠમાં કેટલાં નવા શબ્દો વિદ્યાર્થી શીખશે અને એમ તેનું શબ્દ-ભંડોળ વધવું જશે તેની ઠાળણ પણ તે-રાખશે.

દેખીતી રીતે ભાષાનો આ આખો અભ્યાસક્રમ ભાષાને એક સ્વતંત્ર અને તેથી સ્વાયત્ત ઘટના તરીકે અથવા તો દેટલાક લૌતિક ઘટકોની માત્ર વ્યવસ્થા તરીકે જોવાથી ઘડાતો હોય છે.

માનવપ્રવૃત્તિના ભાગરૂપે સર્જનાત્મક પ્રવૃત્તિ તરીકે ભાષા

જો ભાષાને સમગ્ર માનવપ્રવૃત્તિના એક ભાગ રૂપે અથવા સમગ્ર માનવવર્તનના એક ભાગ તરીકે જોવાનો અભિગમ પસંદ કરવામાં આવે તો ભાષા શીખવવા માટેનો અભ્યાસક્રમ જુદી રીતે ઘડાવાનો. મનોવિજ્ઞાનના અભ્યાસીઓ સૂચવે છે તેમ જાંબી જ માનવ પ્રવૃત્તિઓ અને માનવવર્તન કોઈ કાર્ય-કારણની શ્રેણી રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતા હોય છે. કોઈ પણ પ્રવૃત્તિ માટેનું કોઈ મૂળભૂત કારણ કોઈ ઉદ્દીપન હોય છે. એ ઉદ્દીપનથી પ્રેરાઈને એ ઉદ્દીપનના પ્રત્યાઘાતરૂપે કોઈ પ્રવૃત્તિ કાર્યરૂપે પરિણમે છે. ભૂખ લાગવી એ ઉદ્દીપનથી પ્રેરાઈને 'મને ભૂખ લાગી છે' એવું વાક્ય બોલવાની પ્રવૃત્તિ માનવ કરે છે. એટલે કે 'મને ભૂખ લાગી છે' એવું વાક્ય, જે બોલવાના કાર્યરૂપે અસ્તિત્વમાં આવ્યું છે, તેની પાછળનું કારણ ભૂખ લાગવી એ ઉદ્દીપન છે. આ વાક્ય વળી પાછું સાંભળનાર માટે ઉદ્દીપનનું કાર્ય કરે છે અને તેના પરિણામ રૂપે 'થોડીવારમાં થાળીઓ પીરસાશે' એવું વાક્ય બોલવાની પ્રવૃત્તિ સાંભળનાર વ્યક્તિ કરે છે. અન્ય માનવપ્રવૃત્તિની જેમ જ ભાષાપ્રવૃત્તિ ઉદ્દીપન-પરિણામ અથવા કારણ અને કાર્યની શ્રેણીઓની કડીબદ્ધ સાંકળરૂપે અસ્તિત્વ ધરાવે છે અને તેથી એ પ્રવૃત્તિ લગભગ આપોઆપ અને યંત્રવત્ ચાલે છે. એટલે સુધી કહેવામાં આવ્યું છે કે વ્યક્તિનો ઉછેર, વારસો, વાતાવરણ વગેરેને આધારે તેનું ચિત્ત અને જ્ઞાનતંત્રુઓ (ખાસ કરીને ભાષાપ્રવૃત્તિનું નિયમન કરતો, ચિત્તનો ખાસ ભાગ અને અને એ પ્રવૃત્તિ સાથે સંકળાયેલા જ્ઞાનતંત્રુઓ)નો ઝીણવટથી અભ્યાસ કરવામાં આવે તો આ રીતની ચિત્તરચના અને જ્ઞાનતંત્રુઓ ધરાવનાર વ્યક્તિ અમુક પરિસ્થિતિમાં અથવા અમુક ઉદ્દીપનના પરિણામ રૂપે અમુક વાક્ય બોલશે એમ કહી શકાય એવી શક્યતા છે.

આમ માનવજાતની જાંબી જ સામાજિક પ્રવૃત્તિઓના એક ભાગ તરીકે સર્જનાત્મક પ્રવૃત્તિરૂપે જ્યારે ભાષાને ઘટાવવાનો અભિગમ પસંદ કરવામાં આવે ત્યારે ભાષા માત્ર થોડાક ભાષાક્રીય ઘટકોની વ્યવસ્થા હોવા ઉપરાંત પણ કશુંક છે એમ સ્વીકારીને ચાલવું જોઈશે. એટલે કે ભાષાક્રીય ઘટકોના સૂચક અને સાર્થક એવા જે મંળધો મંળ્યાળધ ધિનસૂચક અને નિરર્થક ગાળતો સાથે સંકળાયેલા છે, તેને પણ ગણતરીમાં લેવા પડશે. ભાષાને એના સમગ્ર સામાજિક પરિવેશમાં જે તે સમાજની સંસ્કૃતિના એક ભાગરૂપે શીખવવાનો પ્રયત્ન કરવાનો રહેશે.

લાપાને નિયત નિયમો અને સીમિત સામગ્રીમાંથી સર્જતાં અસીમિત વાક્યોના સમૃદ્ધ તરીકે જોવાની રહેશે. એટલે લાપા શીખવવી તેનો અર્થ ઘટકોની સાળખામત વ્યવસ્થા અને તેના નિયમો શીખવવા ઉપરાંત એ વ્યવસ્થા બંને સ્પર્શ છે તે લાપાસમાજની બંધી સામાજિક કે સાંસ્કૃતિક પ્રવૃત્તિઓના સંદર્ભ પણ શીખવવા એવો અર્થ કરવાનો રહેશે. આ શીખવતાં શીખનાર પોતાની મેળે અનેક વાક્યો સર્જી શકશે.

ત્રણે અભિગમોનું સામંજસ્ય

આ ત્રણે મુખ્ય અભિગમોનાં જે સારરૂપ તરવો છે અને તે દરેક અભિગમની જે અસરકારક લાક્ષણિકતાઓ છે તેમનો વિનિયોગ કરીને લાપાશિક્ષણનો સમગ્ર અભ્યાસક્રમ ઘડવામાં આવે તો લાપાશિક્ષણ ઘણું પરિણામલક્ષી અને ફળદાયી બને તેમ આજને તળકે કહી શકાય. અલગત, લાપાશિક્ષણ માટેના નવા ને નવા અભિગમોની શક્યતાને નકારી શકાય નહીં, છતાં આજ સુધીનાં અનુભવો, સંશોધનો અને પ્રયત્નો આપણને લાપાશિક્ષણની આ ભૂમિકા ઉપર લઈ આવે છે.

આ ત્રણે અભિગમોનું સામંજસ્ય કરતાં લાપા શીખવવાનો પ્રવૃત્તિને મુખ્ય ચાર પ્રવૃત્તિઓના શિક્ષણ તરીકે ઘટાવી શકાય. આ ચાર મુખ્ય પ્રવૃત્તિઓમાં ૧. સાંભળવાની ૨. બોલવાની ૩. વાંચવાની અને ૪. લખવાની—એ ચાર મૂળભૂત માનવપ્રવૃત્તિઓનો સમાવેશ કરવામાં આવે છે. એમાં સાંભળવાની અને બોલવાની પ્રવૃત્તિ પ્રાથમિક છે; અને ઘણા એવા માનવસમાજો છે કે જ્યાં માત્ર સાંભળવા-બોલવાની પ્રવૃત્તિરૂપે જ લાપા અસ્તિત્વ ધરાવે છે. આવા માનવસમાજોમાં લાપાને વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિરૂપે આચરવામાં આવતી નથી તેથી એમ કહી શકાય કે વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિરૂપે લાપા અસ્તિત્વ ધરાવે છે ખરી, પરંતુ તે દ્વિતીયિક અથવા ત્રીજી પ્રવૃત્તિઓ છે. અલગત, અક્ષરજ્ઞાનનો ફેલાવો ખૂબ ઘણું સ્તરે છે તેવા આજના દુનિયામાં પણ વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિ રૂપે લાપાનું સમાજમાં અસ્તિત્વ ત્રીજી રૂપે છે. આમ છતાં વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિનું મહત્ત્વ જરાય ઓછું આંકી શકાય તેમ નથી. માનવજ્ઞાનનો જે વિસ્તાર વધ્યો છે, વિજ્ઞાન માનવજ્ઞાનને જે ક્ષિતિને સુધી પહોંચાડી છે અને સંસ્કૃતિનો જે વિકાસ થયો છે તે મોટેભાગે વાંચવા-લખવાની પ્રવૃત્તિને આભારી છે, તે સ્પષ્ટ છે.

આમ, લાપાને શીખવવી એટલે આ ચાર મૂળભૂત કૌશલ્યોની તાલીમ આપવી એવો અર્થ ખરી શકશે. આ તાલીમ જેવી રીતે આપવી તેને માટેની પૂર્વરૂપરિતે

ભાષાના અભ્યાસક્રમને નામે ઝોળખી શકાય. આ ચાર મૂળભૂત કૌશલ્યોમાં નીચેની બાબતોનો સમાવેશ થાય છે.

ભાષાનું ઉચ્ચરિત સ્વરૂપ

ભાષાનું લિખિત સ્વરૂપ

સારગ્રંથ

સાંભળવું	૧ અ. ધ્વનિઘટ્ટોની ઝોળખ	૧ બ. લિપિચિહ્નોની ઝોળખ	વાંચવું
	૨ અ. પદોની સમજણ	૨ બ. શબ્દોની સમજણ	
	૩. વસ્તુને સમજવી		

અભિવ્યક્તિ

બોલવું	૪. વસ્તુની પસંદગી		લખવું
	૫. વાક્યોના પ્રકારની પસંદગી		
	૬. શબ્દોની પસંદગી		
	૭. નવાં ભાષાતત્ત્વોનું ઉમેરણ		
	૮. વાક્યો અને પરિચ્છેદોનું ઘડતર		
	૯. અ. ધ્વનિઓને ગોઠવવા	૯. બ. શબ્દોને જોડણીબદ્ધ કરવા	
	૧૦. અ. ધ્વનિઓ ઉચ્ચારવા	૧૦. બ. લિપિચિહ્નોમાં લખાણ	

(પા. ૨૨૯ મેકેમાંથી)

ઉપરની આદૃતિથી સ્પષ્ટ થશે કે એક બાજુ સાંભળવું-બોલવું અને બીજી બાજુ વાંચવું-લખવું એ ભાષાકૌશલ્યો સમાંતર શીખવી શકાય તેવી જોગવાઈ કરી શકાય તેમ છે. દેખીતી રીતે ત્રીજીથી આઠમા ક્રમ સુધીની બાબતો બન્નેમાં સામાન્ય છે. સાંભળવા-બોલવામાં માત્ર ધ્વનિઘટ્ટોની ઝોળખ અને સંભળાયેલાં પદોની સમજનો તથા મનમાં ગોઠવી કાઢેલ વાક્યને ધ્વનિશ્રેણીરૂપે ગોઠવવા અને ધ્વનિશ્રેણીરૂપે ઉચ્ચારવાનો સમાવેશ થાય છે. બ્યારે વાંચવા-લખવાનાં કૌશલ્યોમાં અન્ય સામાન્ય બાબતો ઉપરાંત લિપિચિહ્નોની ઝોળખ અને શબ્દોની સમજણનો તથા શબ્દોને જોડણી પ્રમાણે લખવાનો અને સમગ્ર લખાણને લિપિબદ્ધ કરવાનો સમાવેશ થાય છે.

જોકે એ સર્વસ્વીકૃત છે કે ભાષા શીખવવાનો ઉત્તમ રસ્તો ભાષાના સાંભળવા-બોલવાનાં પ્રાથમિક કૌશલ્યોની તાલીમ આપવાનો છે. છતાં લિપિચિહ્નોની ઝોળખ અને જોડણીના નિયમોના પરિચયથી શરૂ કરીને પણ ભાષા શીખવવામાં આવે છે એ હકીકત છે. આનું મુખ્ય કારણ એ છે કે આપણે ઘણી એવી પણ ભાષા શીખવા માંગીએ છીએ કે જે માત્ર લિખિત સ્વરૂપમાં જ અસ્તિત્વ ધરાવતી

હોય. દા. ત. લેટિન, ગ્રીક કે સંસ્કૃત ભાષાનો પ્રથમ ભાષા તરીકે ઉપયોગ કરનારા અને એ રીતે અને સાંભળી-બોલીને શીખનારાઓની સંખ્યા આજે સાવ જૂન થઈ ગઈ છે.

આ ઉપરથી કહી શકાશે કે હવે ભાષાનો અભ્યાસક્રમ ઘડનારનો મુખ્ય પ્રશ્ન એ હશે કે ક્યાં ભાષાકૌશલ્યો શીખવવાની જરૂર છે અને એ દરેક કૌશલ્યની તાલીમ કેટલા પ્રમાણમાં આપવાની રહેશે ?

હેતુ અને અભ્યાસક્રમ

ક્યાં ભાષાકૌશલ્યો શીખવવાની જરૂર છે તેનો મુખ્ય આધાર ભાષા ક્યા હેતુ માટે શીખવવાની છે તેના ઉપર રહેશે.

પ્રથમ ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવી હોય તો

ભાષા શીખવાનો મૂળભૂત હેતુ અવગમન સાધવાનો એટલે કે સમાજના અન્ય સભ્યો સાથે વાગવ્યવહાર કરવાનો છે. બાળક પ્રથમ ભાષા શીખે છે ત્યારે તે સામાજિક થવા માટે, સમાજનો સભ્ય થવા માટે ભાષા શીખે છે, એ આપણે જોઈએ છે. જોકે પ્રથમ ભાષા શીખ્યા પછી પાછું તે ભાષાસમાજનાં ઘણાં જૂથો સાથે, વ્યક્તિ વાગવ્યવહાર ન કરી શકે તેવી પરિસ્થિતિ જોવા મળે છે. દા. ત. ભ્રમનગરનો ખલાસી અને ખેડા જિલ્લાનો ખેડૂત એક જ ગુજરાતી ભાષાના ભાષક હોવા છતાં વાગવ્યવહાર કરવાની સ્થિતિમાં ભાગ્યે જ હોય છે, તેમ કહી શકાય. કારણ કે ખેડૂત છે. બન્નેની પ્રથમ ભાષા જુદી જુદી છે. આ કારણે વ્યાપક ભાષા સમાજમાં વાગવ્યવહાર કરવા માટે પ્રથમ ભાષા શીખવાની જરૂર જોવી થાય છે અને પ્રથમ ભાષા સામાન્ય રીતે વાંચન-લેખનનાં કૌશલ્યોરૂપે શીખવવામાં આવે છે.

એટલે કે ભાષા શીખવવાનો હેતુ ભાષાને જો પ્રથમ ભાષા તરીકે અથવા તો માન્યભાષા તરીકે શીખવવાનો હોય તો તેના અભ્યાસક્રમમાં વાંચન-લેખનનાં કૌશલ્યોને પ્રાધાન્ય આપવામાં આવશે. સંભળાતી-બોલાતી પ્રથમ ભાષાનો લાક્ષણિકતાઓ અને પ્રથમ ભાષાની વાંચન-લેખનની લાક્ષણિકતાઓમાં મોટાભાગનું સરખાપણું હોવા છતાં કેટલુંક જુદાપણું પણ હોય જ છે, કારણ કે સંભળાતી-બોલાતી પ્રથમ ભાષામાં ઘણું વૈવિધ્ય હોય છે, જ્યારે વંચાતી-લખાતી ભાષામાં એકવાક્યતા વધુ હોય છે. તેમજ ભાષા તેનું એક આત્મચિત્ર છેડાનું છેડાદરજા છે, એ ભાષાનાં ઉચ્ચરિત સ્વરૂપો કરતાં લિખિત સ્વરૂપોની ભિન્નતા એટલી જણી છે કે અંતર અથવા ગળો પૂરવા માટેની ખાસ તાલીમ આપવાની જરૂર પડે ત્યાંના ભણેલામણેલા કેળાવેલા સંસ્કારી મજાતા કુટુંબના છોકરાને પણ માધ્યમ

તેલુગુ શીખવા માટે અભણ કે ગામડાના કુટુંબમાં જિછરેલા છોકરા જેટલો જ લગભગ પ્રયત્ન કરવો પડે છે. મોટેભાગે અન્ય ભાષાઓમાં પરિસ્થિતિ જુદી છે. દા. ત. ભણેલાગણેલા, કેળવાયેલા સંસ્કારી ગણાતા કુટુંબમાં જિછરેલું બાળક જે ગુજરાતી ધરમાં સાંભળે છે અને પોતે જે ગુજરાતી ભાષા બોલે છે તે ગુજરાતી ભાષા અને શાળામાં વાચનમાળાઓમાં વાંચવી પડતી અને લખવી પડતી ગુજરાતી ભાષાની લાક્ષણિકતામાં ઘણું સરખાપણું હોવાથી અભણ કે ગામડાના કુટુંબમાં જિછરેલા બાળક કરતાં ઓછી મુશ્કેલી પડે છે. અભણ કે ગામડાના કુટુંબના છોકરાએ ધરમાં સાંભળેલી અને તેથી પોતે જે બોલે છે તે ગુજરાતી ભાષા અને વાચનમાળામાં વાંચવી પડતી અને નિશાળમાં લખવી પડતી ગુજરાતી ભાષાની લાક્ષણિકતાઓમાં ઘણું જુદાપણું હોય છે એ આનું મુખ્ય કારણ છે. આ ઉપરથી કહી શકાય કે બાળકો પ્રથમ ભાષા તરીકે કઈ ભાષાનો ઉપયોગ કરે છે તે બાળીને પ્રથમ ભાષા તરીકે કઈ ભાષા શીખવવાની છે તે નજર સામે રાખીને અભ્યાસક્રમ ઘડવામાં આવે તો પ્રથમ ભાષાનો અભ્યાસક્રમ પણ જુદાં જુદાં બાળકો માટે જુદો જુદો હશે. ભણેલા કુટુંબના બાળક માટે પ્રથમ ભાષાની તાલીમ એટલે પોતે જે સાંભળે છે અને બોલે છે તેને જ મોટેભાગે વાંચતાં અને લખતાં શીખવાની તાલીમ બની રહે છે. જ્યારે આપણા સંદર્ભમાં અભણ કુટુંબનાં બાળકોને તો લગભગ નવેસરથી ચારે ભાષાકૌશલ્યોની તાલીમ આપવાનો પ્રશ્ન હોય છે.

ભાષાને પ્રથમ ભાષા તરીકે શીખવતી વખતે શીખવનાર બાળે છે કે પ્રથમ ભાષા અને પ્રથમ ભાષાની કેટલીક લાક્ષણિકતાઓ જુદી હોવા છતાં ઘણા મોટા પ્રમાણમાં બંને વચ્ચે સરખાપણું છે. ગુજરાતીભાષી બાળક માટે પ્રથમ ભાષા ઉત્તર ગુજરાતી, સૌરાષ્ટ્રી, ચરોતરી વગેરેમાંથી કોઈ એક હશે જેને એણે સંભળાતી-બોલાતી પ્રથમ ભાષા તરીકે આત્મસાત્ કરી હશે તેને વંચાતી-લખાતી પ્રથમ ભાષા તરીકે શાળામાં વાચનમાળાની ભાષા શીખવવાની રહે છે જે તેને માટે પ્રથમ ભાષા હશે. જે બાળક હાલારીને પ્રથમ ભાષા તરીકે આત્મસાત્ કરીને આવ્યું હોય અને જે બાળક ચરોતરીને પ્રથમ ભાષા તરીકે આત્મસાત્ કરીને આવ્યું હોય તે બંનેને પ્રથમ ભાષા એક રીતે શીખવવામાં મુશ્કેલી એ છે કે હાલારી પ્રથમ ભાષા અને પ્રથમ ભાષા વચ્ચે જે લાક્ષણિકતાઓનું સરખાપણું અને તફાવત છે તેવું ચરોતરી પ્રથમ ભાષા અને પ્રથમ ભાષા વચ્ચેની લાક્ષણિકતાઓમાં નથી. આ કારણે પ્રથમ ભાષા હાલારી બાળકને અને ચરોતરી બાળકને એક જ રીતે શીખવવામાં કેટલીક મુશ્કેલીઓ જિભી થવાની શક્યતા નકારી નહીં શકાય. જે બંને પ્રકારનાં બાળકો માટે પ્રથમ ભાષાનો અભ્યાસક્રમ જુદી રીતે (તેમની પ્રથમ ભાષાના

સંદર્ભમાં) ઘડવામાં આવે તો ભાષાશિક્ષણ સરળ, અસરકારક, અર્થપૂર્ણ અને વધુ પરિણામદાયી બને.

અભ્યાસક્રમ ઘડનારા પ્રથમ ભાષા શીખતી વખતે બાળકને પ્રથમ ભાષાને કારણે કયાં શક્ય વ્યવધાનો નડશે અને તેને કારણે તે કેવી રીતે, સરતચૂંક કરશે તેનું પૃથક્કરણ કરીને આ સરતચૂંકના સંદર્ભમાં પ્રથમ ભાષાના અભ્યાસક્રમની સામગ્રી તૈયાર કરે તો ઘણી સરળતા થાય.

પ્રાદેશિક ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવાની હોય તો —

શાળાઓમાં ભાષા શીખવવાની પ્રવૃત્તિ જે તે પ્રદેશમાં વસતા લોકો પરસ્પર ભાષાવ્યવહાર વધુ અસરકારક રીતે, સરળતાથી કરી શકે એ હેતુથી માટે ભાષા ચાલે છે. પ્રથમ ભાષા રૂપે બ્યારે ભાષા શીખવવામાં આવે છે ત્યારે એ પ્રાદેશિક ભાષા તરીકે શીખવાય છે. પરંતુ ચરોતરી કે હાલારી બાળકને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા શીખવવી અને કચ્છી કે ખાનદેશીભાષી બાળકને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા શીખવવી એ બે વચ્ચે ઘણો તફાવત હોય છે. આનું કારણ સ્પષ્ટ છે. ચરોતરી કે હાલારી અને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા વચ્ચે લાક્ષણિકતાઓની જે ભિન્નતા છે તેના કરતાં કચ્છી કે ખાનદેશી અને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષાની લાક્ષણિકતાઓની ભિન્નતાનું પ્રમાણ વધુ હોવાનું. બ્યારે સરખાપણું હાલારી કે ચરોતરીની સરખામણીએ ઓછું હોવાનું. ગુજરાતમાં વસતા ઠાઈ મરાઠી, હિંદી, રાજસ્થાની કે સિંધી-ભાષકને માટે ગુજરાતી ભાષા શીખવવા માટે જે પ્રયત્ન કરવો પડે તેટલો પ્રયત્ન કચ્છી કે ખાનદેશી ભાષા બાળકને ગુજરાતી માન્ય ભાષા કે ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા શીખવવા કરવો જોઈએ. આ બધા ભાષકો માટે ગુજરાતી એ પ્રથમ ભાષા નથી. પરંતુ તેઓ જે પ્રદેશમાં વસે છે તે પ્રદેશની વધુમતી ગ્રન્થ દ્વારા મોલાતી ભાષા છે એટલે કે પ્રાદેશિક ભાષા છે. હાલારી કે ચરોતરી બાળક માટે શાળામાં શીખવાતી ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા છે બ્યારે કચ્છી કે ખાનદેશીભાષી બાળક માટે મરાઠી, સિંધી જેવા ભાષકોની જેમ જ શાળામાં ભણવાતી ગુજરાતી ભાષા તેઓ જે પ્રદેશમાં વસે છે તે પ્રદેશનો રાજ્યવહીવટ, કોર્ટ-કચેરીનો વહીવટ, શાળાનું શિક્ષણ, બજારનો ભાષાવ્યવહાર વગેરે જે ભાષામાં ચાલે છે અને માટે તે ભાષા શીખવી અનિવાર્ય અને સતત એ જ ભાષાનું વાતાવરણ હોવાથી પ્રમાણમાં સરળ એવી પ્રાદેશિક ભાષા છે. પ્રાદેશિક ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય ત્યારે એનો અભ્યાસક્રમ જે તે બાળકની એ પ્રદેશ ભાષા શીખવાની જરૂરને લક્ષમાં લઈને ઘડાવો જોઈએ. સામાન્ય રીતે ચારે દોરલ્લે: હિપરાંત અનુવાદ કૌશલ્યની પધ્ધતિ (જે ગૌણ અને દ્વિતીયિક છે) આવાં બાળકોને તાલીમ આપવી

રહી, કારણ કે તાત્વિક રીતે તેમને માટે પ્રદેશ ભાષા એ ખીજી ભાષા જ છે. એટલે એમની પ્રથમ ભાષાના મંદર્ભમાં શક્ય વ્યવધાનો અને સરતચૂકાનું પૃથક્કરણ કરીને પ્રાદેશિક ભાષાનો અભ્યાસક્રમ ઘડવો જોઈએ.

ખીજી ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય તો—

ખીજી ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય તો સાંભળવું, બોલવું, લખવું, વાંચવું અને અનુવાદ એ પાંચે કૌશલ્યોની એ હેતુની જરૂરની તીવ્રતા અનુસાર તાલીમ આપવી જોઈએ. ખીજી ભાષા શીખવવાના હેતુની, જરૂરની તીવ્રતા, ખીજી ભાષાનો ઉપયોગ બાળકે કઈ રીતે કયા પ્રયોજન માટે દેટલા પ્રમાણમાં કરવાનો છે તેને આધારે નક્કી કરી શકાય. એ તીવ્રતાને સામાન્ય જનસમુદાય જુદાં જુદાં નામોથી ઓળખે છે.

સંલગ્ન ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવાનો હેતુ હોય તો—

ખીજી ભાષા સંલગ્ન કે એડિયા ભાષા (associate language) તરીકે ઉપયોગમાં લેવાની હોય ત્યારે ખીજી ભાષા શીખવાની જરૂરની તીવ્રતા સૌથી વધુ ગણાય. સામાન્ય રીતે પ્રાદેશિક ભાષા સંલગ્ન ભાષા તરીકે શીખવા-શીખવવામાં આવે છે, કારણ કે શાળામાં, શાળ્યવહીવટમાં, ટ્રાઈ-ક્યેરી અને બજારમાં સુધ્ધાં એ ભાષાનો ઉપયોગ કરવો પડે એવી સ્થિતિ હોય છે. પ્રદેશ ભાષા સામાન્ય રીતે સંલગ્ન ભાષા ગણાય પરંતુ સંલગ્ન ભાષા હમેશાં પ્રદેશભાષા જ હોય એમ ખનતું નથી. ગુજરાતમાં વસતા મરાઠી, સિંધી કે અંગ્રેજ ભાષક માટે, ગુજરાતી પ્રદેશ-ભાષા હોવા ઉપરાંત સંલગ્ન ભાષા છે. પરંતુ ગુજરાતીભાષી બાળકને નિશાળમાં, શાળ્યવહીવટમાં, ટ્રાઈ-ક્યેરીમાં અંગ્રેજી ભાષાનો વ્યવહાર કરવો પડતો હોય તો તેના માટે અંગ્રેજી પ્રદેશભાષા ન હોવા છતાં સંલગ્ન ભાષા ગણાશે. એટલે કે બાળકની જે તે ભાષા શીખવાની જરૂરને આધારે તે સંલગ્ન ભાષા છે કે કેમ તે નક્કી કરી શકાશે. જે ગુજરાતી બાળકે ઇંગ્લાન્ડમાં વસતાં હોય અને તેમને વ્યવહારના માધ્યમ તરીકે અંગ્રેજી શીખવી પડે તો અંગ્રેજી તેમને માટે પ્રદેશભાષા હશે. બ્યારે ગુજરાતમાં વસતાં ગુજરાતી બાળકે નિશાળમાં અંગ્રેજી ભાષાના માધ્યમથી અનેક વિષયો અને વિદ્યાઓ ભણે છે. તેમને માટે અંગ્રેજી એ સંલગ્ન અથવા ગુજરાતીની એડિયા ભાષા છે. એમને માટે અંગ્રેજી ભાષા ઉપરનું પ્રભુત્વ લગભગ ગુજરાતી ભાષા ઉપરના પ્રભુત્વ જેટલું જરૂરી છે. આવું પ્રભુત્વ ફેળવવા માટે પાંચે કૌશલ્યોની તાલીમ વધુ સઘન રીતે, વધુ સમય ફાળવીને; વધુ પુનરાવર્તનોની મદદથી વધુ વિગતપૂર્ણ કસોટીઓ થોળને આપવી પડે.

સહાયકારક ભાષા તરીકે ખીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો—

જે ભાષાનો વ્યવહાર સામાન્ય રીતે અમુક ચોક્કસ પ્રકારની કામગીરીઓ પૂરતો જ મર્યાદિત હોય ત્યારે તે ભાષા સહાયકારક ભાષા તરીકે શીખવવામાં આવે તો ચાલે. બ્યારે ગુજરાતમાં વસતું ગુજરાતી બાળક, ગુજરાતીના માધ્યમથી અનેક વિષયો અને વિદ્યાઓ ભણતું હોય પરંતુ તેને તે વિષયની વધુ વિગતો મેળવવા માટે, તે વિષયમાં હોંડા બિતરવા માટે વારંવાર અંગ્રેજી ભાષાનો ઉપયોગ કરવો પડતો હોય (એટલે કે ક્યારેક અંગ્રેજી વ્યાખ્યાનો સાંભળવાનાં હોય, પુસ્તકો વાંચવાનાં હોય વગેરે) ત્યારે તેને માટે એ સહાયકારક ભાષા (auxiliary language) ગણાશે. આવાં બાળકોને વાચન-લેખન અને અનુવાદનાં કૌશલ્યોની તાલીમ વધુ સઘન રીતે આપવી જોઈએ. સાંભળવા-બોલવાની તાલીમ અમુક જ કક્ષાની આપવામાં આવે તો ચાલે.

પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે ખીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો—

સામાન્ય જનસમુદાયમાં પુસ્તકાલયની ભાષાનો ખ્યાલ ઘણો વ્યાપક છે. એમ માનવામાં આવે છે કે જન્મતનું મોટાભાગનું જ્ઞાન અને વધારે ચોક્કસાઈથી કહીએ તો માહિતી, પુસ્તકોમાંથી મળી રહે છે. અંગ્રેજી જેવી ભાષામાં, માનવજાતે અત્યાર સુધી સંપાદિત કરેલું અને સંશોધેલું જ્ઞાન અને માહિતી એક જ દરીને પુસ્તકોરૂપે રજૂ કરવામાં આવ્યાં છે. આ જ્ઞાન કે માહિતી મેળવવા પૂરતી જ જો ખીજી ભાષા શીખવાની કોઈને જરૂર હોય તો તેજે તે ભાષાનાં સાંભળવા-બોલવાનાં કૌશલ્યો શીખવાની માધ્યમીકૃતમાં પડવાની શો જરૂર ? તેને વાંચન અને અનુવાદનાં એ જ કૌશલ્યોની સારી રીતે તાલીમ આપવામાં આવે તો પૂરતું ન ગણાય ? સારા કોશની મદદથી, શબ્દશાંકોળ કઈ રીતે વધારવું, વાક્યો અને પરિચ્છેદો વાંચીને માહિતી કે જ્ઞાનનું સારમહણું દેમ કરવું વગેરે તાલીમ પૂરતું જ ખીજી ભાષાનું શિક્ષણ મર્યાદિત કરવામાં આવે તો શ્રમ, સમય અને સામગ્રીનો ખોટો વ્યય થતો બચાવી ન શકાય ? એક રીતે ખીજી ભાષાને આમ પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે શીખવા-શીખવવાની વિચારણા પાછળ ઘણું વ્યવહારુ હકાપણ અને શાસ્ત્રપણ હોય છે. પરંતુ ખરો પ્રશ્ન એ છે કે જન્મતમાં કોઈપણ જગ્યાએ બોલાતી અને તેથી સંભળાતી ભાષાને નિર્જીવ ભાષા સ્થવા તો શૂન્યતાની ભાષાની માફક શીખવવાનું કેટલે અંશે વાજબી છે ? એટલું જ નહીં, જે લેટિન કે સંસ્કૃતની જેમ એ ભાષાઓ અત્યારે લાગ્યે જ બોલાતી અને સંભળાતી હોય (એટલે કે જેને પ્રથમ ભાષા તરીકે લાગ્યે જ કોઈ શીખવું હોય અને લગભગ ધાર્મિક વિધિઓમાં જ તેનાં ઉચ્ચારણો સાંભળવા મળે તેવી એ ભાષા હોય) તો વાત જુદી છે, પરંતુ

સાંભળવા-બોલવાનાં કૌશલ્યો શીખવ્યા સિવાય વાંચન-અનુવાદનાં કૌશલ્યો શીખવવાનું કામ, ધૂળ ઉપરનું લીંપણ, તદ્દન ઉપરજડ્ણું શિક્ષણ બની રહે એનું શું ?

ભૂતકાળની કે સાહિત્યિક ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવી હોય તો—

ઉપર જોયું તેમ લેટિન કે સંસ્કૃત લગભગ ભૂતકાળની ભાષાઓ બની ચૂકી છે. આમ છતાં ધાર્મિક વિધિઓમાં એનો વપરાશ થાય છે. એટલું જ નહિ, જૂની ઉત્તમ સાહિત્યકૃતિઓ, વેદક, જ્યોતિષ, તર્ક, ન્યાય જેવી અનેક વિદ્યાઓ આપણને એ ભાષામાં ચર્ચાયેલી જોવા મળી છે. એ બંધી વિદ્યાઓનું જ્ઞાન મેળવવા એ ભાષા શીખવાની જરૂર જિભી થાય ત્યારે એમને કઈ રીતે લાણીવવી ? કદાચ આવી ભાષાઓને પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે માત્ર વાંચન-અનુવાદની તાલીમ આપીને શીખવવાનો અભ્યાસક્રમ ઘડી શકાય. જોકે એ ટેટલું પરિણામલક્ષી અને ક્ષણદાયી બને એ વિવાદાસ્પદ છે તેથી જ આ ભાષાઓનાં પણ સાંભળવા-બોલવાનાં કૌશલ્યો શીખવવાની હિમાયત કરવામાં આવે છે.

રાષ્ટ્રીય કે કડીરૂપ ભાષા તરીકે બીજી ભાષા શીખવવાની હોય તો—

લિંક લેન્ગ્વેજ અથવા કડીરૂપ ભાષાનો ખ્યાલ સત્તરમી સદીમાં ભૂમધ્યસમુદ્ર પાસે જે ઇટાલિયન પ્રદેશ-આવેલો છે ત્યાંથી પ્રસર્યો છે. શિષ્ટેતર વ્યવહારમાં જે મિશ્ર ભાષાનો ઉપયોગ થાય છે તેને કડીરૂપ ભાષા કહી શકાય. ભારતમાં ફારસી ભાષાના માળખા ઉપર ભારતીય ભાષાઓની, ખાસ કરીને નવ્ય ભારતીય આર્ય-ભાષાઓની જે અસર પડી અને એને કારણે મળે તો લશ્કરમાં, પણ પછી ઉત્તર ભારતનાં બજારમાં જે ઉર્દૂભાષા અથવા જે હિન્દુસ્તાની ભાષા અસ્તિત્વમાં આવેલી તે કડીરૂપ ભાષા હતી.

આ કડીરૂપ ભાષાના ઉપયોગ ઉપરથી રાષ્ટ્રીય ભાષાનો ખ્યાલ વિસ્તર્યો. એક જમાનામાં, એક રાષ્ટ્ર, એક ધર્મ, એક ભાષા એવા ખ્યાલ ખૂબ લોકપ્રિય બન્યો હતો. આખા રાષ્ટ્રને એક તંત્રે જોડે અને રાષ્ટ્રીય અસ્મિતા જગવે એવા શુભ ખ્યાલની સાથે રાષ્ટ્રીય ભાષાનો વિચાર વિસ્તરેલો. પણ રાષ્ટ્રીય ભાષા એક જ હોવી જોઈએ એવા વિચારને કારણે ભાષાનું એક એવું કૃત્રિમ સ્વરૂપ અસ્તિત્વમાં આવે કે જે ક્યારેય રેન્જિંગ વ્યવહારની ભાષા, જનસમુદાયની ભાષા ન બને અને માત્ર પુસ્તકિયા ભાષા બની રહે. માત્ર પુસ્તકોમાં જ વપરાતી ભાષા તરીકે ભાષા શીખવવી હોય તો વાંચન-વાંચનની તાલીમ ઉપર વધુ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાનું રહે અને સાંભળવા-બોલવાનાં કૌશલ્યોની ઉપેક્ષા થતાં ભાષાશિક્ષણ કેવું કૃત્રિમ અને તેથી ઉપરજડ્ણું અને અધરું કામ બની રહે એ બજારીતું છે.

આમ ભાષા શીખવવાનો હેતુ નક્કી હોય તો તે હેતુ અનુસાર કયું ભાષા-કૌશલ્ય કેટલા પ્રમાણમાં વિદ્યાર્થીની કયા પ્રકારની ભાષાશક્તિને ડેળવવા માટે શીખવવાનું છે તેની પૂર્વયોજના ઘડી શકાય.

અભ્યાસક્રમ અને વિદ્યાર્થીઓનું સ્તર

એ પૂર્વયોજના ઘડતી વખતે, દોઢ પલ્લુ વિષયનો અભ્યાસક્રમ ઘડતી વખતે રાખવાની રહેતી, વિદ્યાર્થીઓની એટલે કે શીખનારાઓની વય, વાતાવરણ, શુદ્ધવતા અને માનસિક સ્તરની ઢાળણ રાખવાની રહે. ગામડાંમાં જિલ્લેલાં અને શહેરમાં જિલ્લેલાં બાળકો વચ્ચે માનસિક સ્તરનો ખાસ તફાવત ન હોય તોય જુદા જુદા વાતાવરણને કારણે અને સામાજિક સંદર્ભને કારણે જુદા જુદા પ્રકારના શબ્દ-લ'ડોળનો પરિચય તેમને થયો હોય તે ધ્યાનમાં રાખવું ધટે. શહેરના બાળકને જેમ ખેતીની સાધન-સામગ્રીના શબ્દલ'ડોળનો પરિચય ઓછો હોય તેમ ગામડાંના બાળકને રાચરચીલું, વાહનો, ખાણીપીણીની અવનવી વાનગીઓ વગેરેના શબ્દ-લ'ડોળનો પરિચય ઓછો હોય તેમ બને. વળી, ગામડાંમાં રહેતાં કે શહેરમાં રહેતાં બધાં બાળકોની માનસિક શક્તિઓ પણ એકસરખી હોય છે એમ મનીને ચાલી શકાય નહીં. ઓછામાં ઓછું અ, બ અને ક એવા ત્રણ સ્તરની માનસિક શક્તિઓ-વાળાં બાળકોનો આપણને અનુભવ છે. એ ત્રણે સ્તરનાં બાળકોને એકસરખો અભ્યાસક્રમ લણાવવાનો આપણે આગ્રહ લોકચાલી રીતનો છે એમ આપણે ભલે માનીએ પરંતુ એ ત્રણે સ્તરનાં બાળકોને અન્યાય કરનાર છે એ વાત ધ્યાનમાં રાખવી જોઈશે. આ અભ્યાસક્રમ કેટલાં બાળકોને એકસાથે એક વર્ગમાં શિક્ષકે લણાવવાનો છે તે પણ ધ્યાનમાં રાખવું ધટે.

અભ્યાસક્રમ અને સાધન-સામગ્રીની સગવડો

શાળાઓ પાસે સાધનસામગ્રીની ટેવી સગવડો છે તેનો અંદાજ કાઢીને અભ્યાસક્રમ ઘડવામાં આવે તો તે વધુ વ્યવહારુ બને. દા. ત., ખીજ ભાષાના શિક્ષણમાં અમુક સમય લેંગ્વેજ લેગોરેટરીમાં સાંભળવા-ઓલવાની જુદી જુદી ક્વાયતો માટે ઢાળવવામાં આવે અને તે પ્રકારની ક્વાયતો—પાઠો રૂપે અને અભ્યાસક્રમના ભાગ રૂપે—યોજા હોય તો તે આપણે ત્યાં નિર્ધારિત બને. ચિત્રોનો, નકશાઓનો વગેરેનો ઉપયોગ અવ્યવવામાં આવે તો એ પણ બધે ટેકાણે ઉપલબ્ધ હોતા નથી.

અભ્યાસક્રમ અને શિક્ષકોની સજ્જતા

અભ્યાસક્રમ ઘડનારા સ્વસાથે શિક્ષક હોય છે અને મોટે ભાગે વ્યવસાયે પણ શિક્ષક હોય છે છતાં બધા શિક્ષકો અભ્યાસક્રમ ઘડવામાં સીધું યોગદાન કરી

શક્તા નથી. મોટા પ્રદેશમાં આવેલી અનેક સ્તરની શાળાઓમાં અમલમાં મૂકવાનો હોય તેવા અભ્યાસક્રમ સરેરાશ શિક્ષકની સજ્જતાને નજર સામે રાખીને ઘડવામાં ન આવે તો વધુ પડતો મહત્વાકાંક્ષી બની રહે છે. આપણે ત્યાં તો કોઈ પણ વિષય ભણેલો એટલે કે કોઈ પણ વિષય સાથે સ્નાતક થયેલો શિક્ષક ભાષા ભણાવવાને યોગ્ય ગણાય છે, એટલું જ નહીં ઘણે ઠેકાણે તો અર્થશાસ્ત્ર કે ગણિતનો સ્નાતક ખીણ ભાષા તરીકે અગ્રણ્ય ભણાવતો હોય તેવું પણ જોવા મળે છે. ખરેખર તો શિક્ષકની તાલીમ એવી રીતે ગોઠવવી જોઈએ કે તેઓ પોતા ભણાવતા હોય તેવા વિષયોની બાળકમાં તે ઘણા સ્પષ્ટ હોય.

અભ્યાસક્રમ અને વાતાવરણ

બાળકે કેવા સામાજિક-આર્થિક વાતાવરણમાં ઊછરે છે અને તેમને કેવી સુવિધાઓ પ્રાપ્ત થાય છે અગર થઈ શકે એમ છે એ પણ નજર સામે રાખીને અભ્યાસક્રમ ઘડાવો જોઈએ. ખાસ કરીને ભાષા શીખવવાના અભ્યાસક્રમમાં પુનરાવર્તનની આવશ્યકતાને કારણે ધરકામનું મહત્ત્વ ઘણું અંકાવું જોઈએ. 'ધરકામ' આપતી વખતે વિદ્યાર્થીઓ કયા વાતાવરણમાં કેવી રીતે ઊછરે છે તેના ખ્યાલ રાખવાનું કામ શિક્ષકનું છે. એટલે અભ્યાસક્રમનું આ પાત્રું માત્ર રૂપરેખા રૂપે તૈયાર કરીને એની વિગતો શિક્ષકની વિવેકશક્તિ ઉપર છોડી શકાય.

અભ્યાસક્રમ અને સમયની ફાળવણી

વિષયને શીખવવા માટે કેટલા સમયની ફાળવણી કરી શકાય એમ છે તેને આધારે એ વિષય ભણાવવાના તબક્કાઓ નક્કી કરી શકાય. અક્ષયત, એ તબક્કાઓ નક્કી કરતી વખતે ઉપર ચર્ચાયેલ હેતુ, વિદ્યાર્થીઓની વય, ગુણવત્તા, શિક્ષકની સજ્જતા, વાતાવરણ, વગેરે બાળકો પણ નજર સામે રાખવાની રહે જ છતાં સમયની ફાળવણી. અભ્યાસક્રમ નક્કી કરવા માટેનું, અન્ય પરિબળો જેટલું જ અગત્યનું એક પરિબળ છે.

એક સાથે કેટલા વિષયો શીખવવાના છે, કેટલા વરસમાં, મહિનાઓમાં કે દિવસોમાં શીખવવાના છે તેને આધારે દરેક વિષયના અભ્યાસક્રમનો જથ્થો (સામગ્રીનો જથ્થો) પસંદ કરવાનો રહે.

સામાન્ય રીતે બધા જ અભ્યાસક્રમો લાંબા હોવાની, ફાળવવામાં આવેલા સમયમાં પૂરા ન થઈ શકે એવા હોવાની દ્રષ્ટિપાત્ર હોય છે. જ્ઞાનનો સમગ્ર જથ્થો એક સાથે ભણાવી શકતો ન હોવાથી એના તબક્કાઓ વિવેકપૂર્વક ઉપરની બાળકોને નજર સામે રાખીને જો પાઠવામાં આવે તો અતિમહત્વાકાંક્ષી અભ્યાસક્રમ થતો

નથી. અલખત ક્યારેક વિષયને નવી રીતે મૂકવામાં આવ્યો હોય છે, અથવા તો અભ્યાસક્રમને, શિક્ષકો વસ્તુલક્ષી રીતે જોતા નથી, એટલે પણ આવી ફરિયાદો હોય છે, એમ જોવામાં આવે છે.

અભ્યાસક્રમ અને પુનરાવર્તનો

વિદ્યાર્થીના ચિત્તમાં વિષયનું દલીકરણ કરવા માટે પુનરાવર્તનો આવશ્યક મનાયાં છે. વિદ્યાર્થીઓની વય, તેમની માનસિક સજ્જતા, વાતાવરણ, હેતુ, સમયની ફાળવણી વગેરેને નજર સામે રાખીને પુનરાવર્તનોની પૂર્વયોજના કરી શકાય. આ કારણે અભ્યાસક્રમનું આ પાસું મુખ્યત્વે શિક્ષકો પોતપોતાની જરૂરિયાત અનુસાર તૈયાર કરી લે તે જરૂરી છે. અભ્યાસક્રમમાં તેની માત્ર રૂપરેખા આપી શકાય.

અભ્યાસક્રમ અને કસોટીઓ

જે હેતુ સિદ્ધ કરવા માટે આ આખી યોજના વિચારવામાં આવી છે તે ભણાવતાં ભણાવતાં કેટલે અંશે સાચી દિશાની છે તેની સમયાંતરે ચકાસણી કરવી જોઈએ. ભાષાના અભ્યાસક્રમમાં ભાષાકૌશલ્યો શીખવવાનાં હોવાથી વિવિધ કૌશલ્યોની ચકાસણી માટે વિવિધ પ્રકારની કસોટીઓ મૂકવી શકાય જેની વિગતો જે તે કૌશલ્યોના શિક્ષણની ચર્ચા સમયે કરી શકાશે. વળી આપણે જે કંઈ ભણાવ્યું છે તે કસોટી હેતુ સિદ્ધ કરવા ભણાવ્યું છે તે બાળતની જેટલી સ્પષ્ટતા હોય તેટલી અંતિમ કસોટીઓ યોજવામાં સરળતા રહે. જે હેતુ સિદ્ધ કરવા માટે અભ્યાસક્રમ અમલમાં મૂકવામાં આવ્યો હતો તે હેતુ કેટલે અંશે સિદ્ધ થયો છે તે જાણવા માટેના સાધન અથવા તો કાર્યપદ્ધતિને કસોટી કહે છે. ભાષા શીખવવાનાં હેતુ ભાષાનાં વિવિધ કૌશલ્યોમાંનાં કેટલાંક અથવા બધાં અમુક કક્ષાએ ટેળાવવાં જોઈએ એવો સામાન્ય રીતે હોય છે. શિક્ષકને આવી કસોટીઓની રૂપરેખાઓ અને દિશા-મુચનો પૂરાં પાડી શકાય. પછી અંતિમ કસોટીઓ શિક્ષકો પોતપોતાની રીતે ચોઈ શોધે અને પરીક્ષક તરીકે તેઓ જ અંતિમ નિર્ણયોંગ્ર હોય એ વધુ વાજબી સ્થિતિ જણાવી જોઈએ.

ભાષાશિક્ષણ અને પદ્ધતિ

કશુંય શીખવવા માટે જેમ રૂપરેખા રૂપે તો રૂપરેખા રૂપે માર્ગદર્શક દિશા-સૂચન રૂપે તો દિશાસૂચન રૂપે અભ્યાસક્રમ આવશ્યક છે એમ કશુંય શીખવવા માટે તેની શીખનારાઓ સમક્ષની રજૂઆત પણ મહત્વની બાબત છે. કોઈ પણ વિષય શીખવવો હોય—ગણિત, જ્યોતિષ, વૈદક, રસાયણવિજ્ઞાન, ઇલેક્ટ્રોનિક્સ કે તૃત્ય ગમે તે—ચાર બાબતોનો એમાં સમાવેશ થવાનો જ. આપણે આગળ જોઈ ગયા એમ જે વિષય શીખવવો હોય તેનું ક્ષેત્ર એટલું વ્યાપક હોય છે કે એમાં કઈ સામગ્રી શીખવવી છે તેની પસંદગી આવશ્યકપણે કરવી જ પડે. વળી પસંદ કરેલ સામગ્રીનો સમગ્ર જથ્થો પણ એક સાથે લાવવાની શકાય નહીં તેથી સમયના પરિણામ ઉપર એ સામગ્રી શીખવવાનું અમુક તબક્કાઓમાં વહેંચવું પડે. આ બંને બાબતો—સામગ્રીની પસંદગી અને તેનું અમુક તબક્કાઓમાં વિભાજન—અભ્યાસક્રમની વિચારણામાં દેન્દ્રસ્થાને હોય છે.

જ્યારે સામગ્રીની જે પસંદગી કરવામાં આવી અને એ સામગ્રી જે તબક્કાઓમાં શીખવવાનું નક્કી કરવામાં આવ્યું તે વર્ગમાં ખરેખર કઈ રીતે રજૂ કરવાનું રહેશે અને કેટલાં પુનરાવર્તનોની આવશ્યકતા રહેશે એ બે બાબતોના શિક્ષણની પદ્ધતિમાં સમાવેશ કરવામાં આવે છે.

એક રીતે જોઈએ તો સામગ્રીની પસંદગી અને તેને શીખવવા માટે પાઠવામાં આવેલા તબક્કાઓ, વર્ગમાં એ સામગ્રીની રજૂઆત અને પુનરાવર્તન ઉપર ઘણી મોટી અસર કરનારાં પરિબળો છે. એટલું જ નહીં, વર્ગમાં સામગ્રીની રજૂઆત અને પુનરાવર્તનની કઈ પદ્ધતિ અખત્યાર કરવામાં આવશે તેનો આધાર પણ એ બે બાબતો ઉપર હોય છે.

સામગ્રીની વર્ગમાં રજૂઆત કઈ રીતે કરવી અને કેટલાં પુનરાવર્તનોની મદદથી શીખવેલા વિષયનું દઢીકરણ કરવું એ બે મુખ્ય બાબતોના શિક્ષણની પદ્ધતિમાં સમાવેશ થાય છે.

પદ્ધતિ શીખવવાની જરૂર ખરી ?

ઘણીવાર કહેવામાં આવે છે કે પોતે જે અભ્યાસક્રમનો વર્ગમાં અમલ કરવા માગે છે, શીખવવા માગે છે તેની રજૂઆત અને પુનરાવર્તનો કઈ રીતે કરવાં

એની પદ્ધતિ શિક્ષકે જ નક્કી કરવી જોઈએ. શિક્ષક પોતાની આંતરગતિથી પોતાના વિદ્યાર્થીઓની વય, ગુણવત્તા, વાતાવરણ વગેરેને નજર સમક્ષ રાખીને પોતાની આખી વ્યૂહરચના ગોઠવશે. તાત્ત્વિક રીતે આ વાત સાચી છે. જેમ કવિઓ જન્મે છે, જનતા નથી તેમ શિક્ષકો પણ જન્મે છે, જનતા નથી એ ઉક્તિનો સાર્થકતાનો જેમને અનુભવ છે તેઓ આમ કહેતા હોય છે. આમ છતાં કવિની તાલીમનું મહત્ત્વ જેમ ઓછું આંકવામાં આવતું નથી તેમ શિક્ષકની તાલીમની અગત્ય પણ ઓછી નથી એ સમગ્ર શકાય એવું છે.

અલગત, એ સ્વીકારીને ચાલીએ કે શિક્ષણની કોઈ પણ પદ્ધતિની આપવામાં આવેલ તાલીમ શિક્ષકના હાથનું સાધન છે અને શિક્ષક જેટલો અસરકારક અને સફળ એટલી એની પદ્ધતિ અસરકારક અને સફળ બની રહેવાની. આમ છતાં ઘણા અસરકારક અને સફળ શિક્ષકો ખોટી અથવા તો ખિનઅસરકારક શિક્ષણપદ્ધતિને આશ્રય લેવા જતાં ખિનઅસરકારક અને અસફળ રતાનાં ઉદાહરણો ઓછાં નથી. યોગ્ય જ્ઞાનની ક્ષિતિજો દિવસે ને દિવસે વિસ્તરતી જતી હોય અને નવાં ને નવાં સંશોધનો અસ્તિત્વમાં આવતાં જતાં હોય ત્યારે શિક્ષકને તેમની શિક્ષણપદ્ધતિનું પુનરવલોકન કે પુનઃપરીક્ષણ કરવાનું કહેવું અને નવાં જ્ઞાન અને સંશોધનોના સંદર્ભમાં તેમની પદ્ધતિમાં ફેરફાર કરવાનું ગ્રંથવતું જરવાજખી નથી.

ભાષાશિક્ષણની પદ્ધતિ

જેમ અભ્યાસક્રમનો આધાર ભાષાને ક્યા અભિગમથી ક્યા હેતુ માટે સ્વીકૃતિપાત્ર છે એના ઉપર રહેલો છે તેવી જ રીતે પદ્ધતિનો આધાર પણ ભાષાને ક્યા અભિગમથી ક્યા હેતુઓ માટે સ્વીકૃતિપાત્ર પ્રયોજન છે, તેના ઉપર રહેલો છે. ભાષા શિક્ષણ, પછી એ પ્રથમ ભાષાનું હોય કે બીજી ભાષાનું હોય, અત્યાર સુધી અનેક પદ્ધતિઓની વચ્ચે ઓછાં ખાતું ખાતું ફળવાની અણી ઉપર છે જેમ કહેવામાં અતિશયોક્તિ નથી. સદીઓના ભાષાશિક્ષણ પછી પણ પ્રથમ કે બીજી ભાષાશિક્ષણની કોઈ તદ્દન ચોક્કસ, વૈજ્ઞાનિક અને વ્યવસ્થિત પદ્ધતિની શોધ માટે હજુ પ્રયત્નો કરવાના બાકી છે. પ્રથમ ભાષા શિક્ષણમાં સાહિત્ય અને વ્યાકરણનું સ્થાન કેટલા પ્રમાણમાં અને કેવી રીતનું છે એ વિશે હજુ પણ અભિપ્રાયોની આપણે યાચ છે, અને વાદવિવાદ ચાલે છે. બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં ક્રિસ્ટલ મેથડ પરિણામકક્ષી છે કે વ્યાકરણ-ભાષાંતર પદ્ધતિ ફળદાયી છે કે દર્શન-શાસ્ત્ર પદ્ધતિ અસરકારક છે એ વિશે અંતિમ નિર્ણય ઉપર કોઈ ભાષાવિજ્ઞાની કે ભાષાશિક્ષક આવી શક્યો નથી—ને તાત્ત્વિક રીતે આવી શકે પણ નહીં એ સ્વાભાવિક છે.

આમ છતાં ભાષાનાં પાઠ્યપુસ્તકો, વાચનમાળાઓ અને સ્વાધ્યાયોની સામગ્રી તૈયાર કરવાથી માંડીને એમની વર્ગમાં રજૂઆત કરતાં સુધીમાં ભાષાશિક્ષણની કાંઈ ને કાંઈ પદ્ધતિનો કે અનેક પદ્ધતિઓના સામંજસ્યનો ઉપયોગ કરવો પડવાનો એ પણ દેખીતું છે. ખાસ કરીને ભાષાનાં પાઠ્યપુસ્તકો કાંઈ ને કાંઈ પદ્ધતિને નજર સામે રાખીને તૈયાર થયાં હોય છે એ ધ્યાન ખંડાર ન કરવું જોઈએ.

અહીં પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની અને બીજી ભાષા શિક્ષણની વિવિધ પ્રચલિત પદ્ધતિઓનો પરિચય આપવાનો ઉપક્રમ છે.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની પદ્ધતિ

પ્રથમ ભાષાનું માન્યભાષા તરીકે શાળામાં શિક્ષણ આપવાનું હોય છે અને મોટાં ભાગના વિદ્યાર્થીઓને માટે એ પ્રથમભાષા હોય છે, એ આપણે જાણીએ છીએ. આમ છતાં મુખ્યત્વે વાંચન-લેખનનાં કૌશલ્યો શીખવવાનો હેતુ હૈન્ડમાં હોવાથી પ્રથમ શિક્ષણની પદ્ધતિ વાંચન-લેખન ઉપર કેન્દ્રિત થયેલી છે. કહ્યો શીખવવાથી શરૂ કરીને મોટાભાગે જોડણીની ચીવટ સુધીમાં એ શિક્ષણ-પદ્ધતિની છતિથી આવી જાય છે. પ્રથમ ભાષા અથવા જનસમુદાયની પરિભાષામાં માતૃભાષા શિક્ષણની આ પદ્ધતિ સાહિત્ય-વ્યાકરણ પદ્ધતિને નામે ઓળખાવી શકાય, કારણ કે પ્રથમ ભાષા-શિક્ષણ માટેનાં પાઠ્યપુસ્તકો અને વર્ગમાં તેને લાગુ પડતાં માટેની પદ્ધતિ પ્રથમ ભાષાના સાહિત્યમાંથી પસંદ કરેલા નમૂનાઓ અને વ્યાકરણની સામગ્રીને રજૂ કરે છે.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ કઈ રીતે, શા માટે?

સદ્ભાષ્યે બાળગીતો, જોડકાંઓ અને બાળવાર્તાઓથી માતૃભાષાના અથવા પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણની શરૂઆત થાય છે. વર્ગમાં આ બાળગીતો અને જોડકાંઓ એવી રીતે રજૂ કરવામાં આવે છે કે પ્રથમ ભાષાનો જે વિશિષ્ટ લય હોય છે તેને બાળકોનો ધ્યાન પકડે છે. ગદ્યમાં રજૂ થતી બાળવાર્તાઓ પણ ગદ્યના લયને બાળક સુધી પહોંચાડે છે. ભાષાના આરોહ-અવરોહ-વિવિધ લક્ષણો અને ધ્વનિઓની વિવિધ પ્રકારની મેળવણી-જોડવણીનો બાળકને પરિચય થાય છે, જે પછી તેમના વાસ્તવિક ભાષા વપરાશમાં તેઓ ઉપયોગમાં લેતાં હોય છે. કાચી સામગ્રી તરીકે તેના સુધી ભાષા પહોંચે છે જેમાંથી ભાષાના ઘટકોની વ્યવસ્થાની સંકુલતાના નિયમો તે આત્મસાત્ કરતું બને છે અને તેના વિનિયોગ દ્વારા તેની ભાષાસૂઝ દેખવાતી બને છે અને તેની સર્જનાત્મક શક્તિને તાલીમ મળે છે. પ્રથમ ભાષા શિક્ષણનો આ ક્રમ ચાલુ રહે તો બાળકને, માતૃભાષાને વિવિધ સંદર્ભોમાં, વિવિધ પરિસ્થિતિમાં, અનેક વિવિધતાઓ, સાથે જુદા જુદા અવાજોમાં સાંભળવાની તક

મળે એટલું જ નહીં, ગીતો ગાવામાં, વાર્તાઓ કહેવામાં અને જોડકણીઓ રચવામાં એ પોતાની જાતે, પોતે આત્મસાત્ કરેલી લાખાની સામગ્રી અને તેના નિયમોનો વિનિયોગ કરતો થાય. આ પદ્ધતિએ પ્રથમ લાખાનું શિક્ષણ સાથે તે તેની લાખા-સૂઝ જાગવવાનો હેતુ પરિપૂર્ણ થઈ શકે. કારણ કે લાખાની અનેકવિધ સામગ્રી રસ પડે તે રીતે સાંભળવાની તક મળતાં લાખાને ચોક્કસાઈથી, એકધ્યાન ધઈને સાંભળવાની તેને દેવ પડે અને એ દેવ પડતાં પોતે જે કંઈ સાંભળ્યું છે તેનું હાર્દ તારવવાની શક્તિ ખીલતી જાય. વળી, માનવ તરીકેની તેની મૂળભૂત માનસિક શક્તિની મદદથી એ બધી સામગ્રીના વિનિયોગના નિયમો પણ એ અસંપ્રજાતપણે આત્મસાત્ કરતું જાય, અને પોતાનું વ્યાકરણ આપોઆપ તેને આવડતું જાય. લાખાની અનેકવિધ છતાં સીમિત સામગ્રીનો (જે સામગ્રીમાં ધ્વનિઓ, રૂપો, શિથિલ રીતે કહીએ તો શબ્દપ્રયોગો, પદો, ઉક્તિઓ વગેરેના સમાવેશ થાય) કયા નિયમોની મદદથી અસીમિત અભિવ્યક્તિ સાધવામાં વિનિયોગ થઈ શકે તેની સૂઝ જાગવાથી તેને આપણે લાખાનું વ્યાકરણ આવડતું કહીએ છીએ, તે સ્પષ્ટ છે.

ચોક્કસાઈથી એકધ્યાન ધઈને સાંભળવાની અને સાંભળીને તેનું હાર્દ તારવવાની તાલીમ આડકતરી રીતે બાળગીતો, જોડકણી, બાળવાર્તાઓના ધ્રુવ-કથનમાંથી મળતી જાય એટલું જ નહીં, માન્ય ઉચ્ચારણોની તાલીમ પણ આડકતરી રીતે શિક્ષક પોતે માન્ય ઉચ્ચારણોના વપરાશથી આપી શકે. એ તાલીમ અપાયા પછી લાખાની અસરકારક અભિવ્યક્તિની તાલીમનો પ્રશ્ન આવે છે. લાખાની અસરકારક અભિવ્યક્તિ માટે અનુમાનની, અવલોકનની, સરખામણી કે તુલનાની, દ્રવ્યનાની, સંઘટનની, પૃથક્કરણની વગેરે ગિનભાષાકીય માનસિક શક્તિઓના વિકાસની જરૂર છે. એ માનસિક શક્તિઓ જાગવાય તો તો પછી લાખા બાળક પાસે હોય છે જ. —એટલે વાર્તાઓ, બાળગીતો વગેરે લખાવ્યા પછી પાઠ્યપુસ્તક અને અંતે શિક્ષકે એવી રીતે સ્વાધ્યાયો રચવા જોઈએ કે બાળકની માત્ર સ્મૃતિશક્તિ ઉપર ભાર મૂકવાને બદલે, એની ઉપર લખાવેલ બધી શક્તિઓ જાગવાય.

એક નાનોસરખો દાખલો લઈએ. ધોરણ બીજીના બાળકને આપણી અત્યારની શરૂઆતી વાચનમાળા બાળગીતો, જોડકણી અને બાળગીતોની સામગ્રી પીરસે છે. એમાં ‘મહેનતનો રોટલો’ બહુ જાણીતી બાળવાર્તા છે. આ વાર્તા, શિક્ષકે વર્ગમાં વાંચી જવાની તો છે જ પણ તે પહેલાં રસપૂર્વક વાર્તા રૂપે કહેવાની છે. પોતે એ વાર્તા કલા પછી મોટથી માન્ય ઉચ્ચારો સાથે વર્ગમાં વાંચાડે. મોટથી વાચન માટેની તાલીમ એ દ્વારા પ્રત્યક્ષ રીતે આપણે. પછી સ્વાધ્યાયમાં

આપવામાં આવેલા પ્રશ્નોની મદદથી સ્મૃતિશક્તિ ચકાસવાને બદલે એવી રીતે પ્રશ્નો પૂછશે કે તેને ભાષાવપરાશનો—આ દિશામાં અસરકારક અભિવ્યક્તિની તાલીમ મળે. વાચનમાળામાં પ્રશ્નો નીચે પ્રમાણે છે :

૧. પયગંબર સાહેબને કોણે જિલા રાખ્યા ?

૨. તેની પાસે શું હતું ?

૩. પયગંબર સાહેબે એ બે વસ્તુઓનું શું કયું ?

૪. પંદર દિવસ પછી કઠિયારો મળવા ગયો ત્યારે પયગંબર સાહેબે તેને શું કહ્યું ?

ઉપરના ચારે પ્રશ્નોના અક્ષરશઃ ઉત્તરો તેને તેણે વાંચેલ પાઠમાંથી મળી રહે તેમ છે. ભાષાના કોઈ ઘટકનો વધારોઘટાડો કરવાની કે એ ઘટકોની નવેસરથી ગોઠવણી સૂઝ્યાં કરવાની તેને જરૂર પડતી નથી. પ્રશ્નોના ઉત્તર આપતી વખતે વાચનમાળા ખુલ્લી રાખીને પાઠમાં જેવાની છૂટ ન હોય તો પણ પોતાની સ્મૃતિશક્તિને આધારે બાળક પાઠમાંનાં જ વાક્યોનું પુનરાવર્તન કરશે તે સ્પષ્ટ છે. કદાચ શિક્ષક પણ એ જ વાક્યો ઉત્તર રૂપે બાળકના મુખેથી સાંભળવા ઇચ્છે છે કારણ કે તો એ પૂરેપૂરા ગુણુ આપી શકે. આ સ્વાધ્યાયથી ભાષાશિક્ષણનો કયો હેતુ સિદ્ધ થઈ શકે ?

હવે તેના બદલે નીચે મુજબના પ્રશ્નો પૂછી જોવા હોય તો ?

૧. પયગંબર સાહેબને ગરીબ માણસે શા માટે જિલા રાખ્યા ?

૨. પયગંબર સાહેબે તેની પાસેની બે વસ્તુઓ શા માટે મંગાવી ?

૩. બીજા માગવા કરતાં મહેનતનો સંતોષો શા સારુ વધુ સારો છે ?

૪. ગરીબ માણસ શા કારણે દુઃખી હતો ?

આ પ્રશ્નોની મદદથી આ વાર્તા શીખવવાનું બિનભાષાકીય પ્રયોજન (મહેનત અને ખુશીનો, મહેનત અને આત્મગૌરવનો—વગેરે મંબંધો જોડવાનું પ્રયોજન) પણ સરળતાથી સિદ્ધ થાય. એટલું જ નહીં, આ પ્રશ્નોના ઉત્તરો વિદ્યાર્થીને પાઠ-માંથી સીધાં વાક્યોરૂપે મળવાનાં ન હોવાથી તેની અનુમાન, સંઘટન, પૃથક્કરણ, કલ્પના વગેરે વિવિધ શક્તિઓને 'કસવાની તક તેને' મળશે. ઉત્તરો પોતાની જાતે આપવાના હોવાથી નવાં વાક્યો બનાવવાની—સર્જવાની અને એ રીતે ભાષાનો વપરાશ સ્વતંત્ર રીતે કરવાની તાલીમ મળશે. આ જ દિશામાં આગળ જતાં,

વાચનનું આકલન, બોલાયેલી ભાષાની જેમ જ લખાયેલી ભાષામાંથી પણ હદ તારવવાની એજ લખાણમાં વિચારના ઘટકો કેવી રીતે બંધાય છે, બોધવા છે અને અસરકારક રજૂ થાય છે તેની તાલીમ આપી શકાય. જેને અરિવ્યક્ત કરવું છે તેને વ્યવસ્થિત, મુદ્દાસર, તર્કપૂર્ણ રીતે, યોગ્ય ક્રમમાં અને એ રીતે અસરકારક રીતે રજૂ કરવાની તાલીમનો એ પાયો બની શકે. પ્રથમ ભાષા શિક્ષણ પ્રથમ ભાષા ઉપરથી પ્રથમ ભાષા ઉપર વિદ્યાર્થીને લઈ જવાની પ્રક્રિયા છે અને તેમાં પણ તાત્ત્વિક રીતે ચોક્કસાઈપૂર્વકનું એકધ્યાન થઈને સાંભળવું, સાંભળીને એના હાઈને તારવવું, માન્ય ઉચ્ચારણો સાથે અસરકારક લઢલુથી અને આદેશ-અવરોહથી મંદર્ભ અને પરિસ્થિતિ અનુસાર બોલવું, હેતુપૂર્ણ વાંચન કરવું અને મુદ્દાસર વ્યવસ્થિત લખવું—એ ચારે ભાષાકૌશલ્ય શીખવવાનાં છે એ ધ્યાનમાં રાખીને પાઠ્યપુસ્તકની રચના અને એ દ્વારા પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની પદ્ધતિ બોધવી જોઈએ.

સાહિત્ય વ્યાકરણ પદ્ધતિ

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની આજની પદ્ધતિ શરૂઆત તો યોગ્ય દિશાનો કરે છે પણ પછી કમનસીબે ભાષાશિક્ષણનાં લોકપ્રિય અને આગ્રમજનના ખ્યાલ પ્રમાણે શુદ્ધ ભાષાવપરાશ શીખવવાની દિશામાં વળી જાય છે. આપણે જોઈએ તેમ શુદ્ધ ભાષાવપરાશ શીખવવા માટે સાહિત્ય અને વ્યાકરણ શીખવવાની પદ્ધતિ ઘરસીધી અસ્તિત્વમાં છે. પ્રથમ ભાષાનો શુદ્ધ વપરાશ સાહિત્યમાં થાય છે અને એવો શુદ્ધ ભાષાવપરાશ કઈ રીતે કરી શકાય તેના નિયમો વ્યાકરણમાં આપ્યા હોય છે, તેવી પ્રચલિત માન્યતાથી દોરવાઈને પાઠ્યપુસ્તકોમાં સાહિત્યના નમૂનાઓ રજૂ થાય છે, એ આપણે જોઈએ છે. સાહિત્યના એ નમૂના વર્ગમાં રજૂ કરવામાં આવે છે અને આદેશાત્મક વ્યાકરણ દ્વારા આમ બોલાય અને આમ ન બોલાય. આમ લખાય અને આમ ન લખાય એવી સૂચનાઓ આપવામાં આવે છે.

પ્રથમ ભાષા શિક્ષણની આ પદ્ધતિને કારણે વિદ્યાર્થીમાં પ્રથમ ભાષા માટે લઘુતાત્રયિ જન્મે છે અને આદેશાત્મક વ્યાકરણ શીખવાનું હોવાથી તેના તરફ આકર્ષણ અને અનુચિ ઉત્પન્ન થાય છે. આ કારણે ભાષાશિક્ષણ એક કંડલાયક, ચિત્તને તંબુ દશમાં રાખનારું અને તેથી વેદન્ય બની જાય છે. વળી સાહિત્ય સર્જનારો ઘણી મર્યાદા પ્રતિબંધના ધરાવનારી વ્યક્તિઓ હોય છે એવો, એક તંદુરસ્ત નહીં એવો અહોભાવ વિદ્યાર્થીઓમાં જન્મે છે. આ કારણે સમાજના મુદ્દીસર માણસો ભાષાશુદ્ધિ અને શુદ્ધ ભાષાવપરાશનો પોતાનો કબજો ને તેનું માની-મનારી સ્થાપિત દિવો તરીકે પ્રતિષ્ઠા, ધન અને સત્તા મેળવવા પડાવડી

કરે છે. એક રીતે આ કારણે જરાય તંદુરસ્ત નહીં તેવી હરીદાઈ, જૂથવાદ, પરસ્પર એકબીજાનાં વખાણુ કરી પરસ્પર મોટાઈ મેળવવાની દોડ વગેરે શક થાય છે. પોતે જે કંઈ લખે છે તેને સાહિત્યમાં અપાવવા માટેની ખટપટ, પોતે જે કંઈ લખ્યું છે તેને પાઠ્યપુસ્તકમાં સ્થાન મળે તો જ તે સાહિત્ય ગણાય તેવી સ્થિતિ જાની થવાની શરૂ થાય છે. સાહિત્યસર્જન એ સર્જનાત્મક અને કલાત્મક એવી સૌંદર્યની સાધના કરવાની પ્રવૃત્તિ મટી જઈને ધંધાદારી, કૃત્રિમ અને હરીદાઈમાં ઉવવા માટેની પ્રવૃત્તિ બની જાય છે.

વળી, વિદ્યાર્થીને ભાષા શીખવતી વખતે સાહિત્ય કેન્દ્રમાં હોવાથી સાહિત્યનો અભ્યાસ કેન્દ્રમાં રહે અને સૌંદર્યનો આસ્વાદ કરવાનું શીખવવાની મહત્વાકાંક્ષાથી પ્રેરાઈને અમૂર્ત અને વ્યક્તિલક્ષી અનુભવ શીખવવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવે છે. અમુક ઉંમરના વિદ્યાર્થીની સૌંદર્યદષ્ટિ દેખવડી જોઈએ એમાં દોઈ વિવાદ નથી પણ સૌંદર્યદષ્ટિ દેખવડા માટે વધુ સ્થૂળ એવા સ્થાપત્ય, ચિત્ર, શિલ્પ વગેરેથી શરૂઆત કરવી જોઈએ. વળી, સાહિત્યકૃતિઓમાં જે રસ પડે એ જોઈએ એ રસ પડતો નથી તેનું કારણ સાહિત્યકૃતિઓને સમજ્યા વિના, પોતે પ્રથમ તો આસ્વાદા વિના જ એને વર્ગમાં રજૂ કરવાનું સાદસ શિક્ષક કરતો હોય છે, એ હોય છે. એટલે કવિતા, વાર્તા કે નવલકથાના દોઈ ખંડનું વર્ગશિક્ષણ, ખીચાણ, ચીલાચાણુ ધંધાદારી પરિભાષાના ચોક્કામાં મદાયેલું પોપટિયું શિક્ષણ બની જાય છે. કવિતાનું સારલેખન, 'કેન્ડર્તા' વિચાર, રસાસ્વાદ કે વાર્તાનું 'કે નાટકનું' મૂલ્યાંકન ઇત્યાદિ અનુભવ ન બનતાં સ્મૃતિગદ્ધ કરવાની રહેતી સામગ્રી બની જાય છે. પાઠ્યપુસ્તક અને હાથપોથીના સ્વાધ્યાયો (જે સાહિત્યકૃતિના નમૂનાઓની રજૂઆતમાં કેન્દ્રસ્થાને હોય છે) આ સ્થિતિ માટે ઓછા જવાબદાર નથી હોતા. સાહિત્ય દારા વિદ્યાર્થીની ભાષાસૂઝ દેખવવાનો આશિક પ્રયત્ન કઈ દિશાને હોઈ શકે એનો નમૂનો આપવાનો પ્રયત્ન છેલ્લા પ્રકરણમાં કરવામાં આવ્યો છે.

પ્રથમ ભાષાની જે વ્યવસ્થા બાળકે આત્મસાત્ કરી છે એનાથી એને અમુક રીતે જ્ઞાત કરવાથી તેની ભાષાવપરાશની શક્તિ દેખવવાની તેને તક મળે છે તેમાં મંશય નથી. આમ છતાં વ્યાકરણના નિયમો કે જે બાળકે આત્મસાત્ કરેલી ભાષા-વ્યવસ્થાથી તેને જ્ઞાત કરે છે, આદેશાત્મક રીતે લાજાવવા એ ઘણું જોખમનું કામ છે. પોતાના વ્યક્તિત્વને વસ્તુલક્ષી રીતે સમજવાનો પ્રયત્ન કરી શકે અથવા વિચારણાને અમૂર્ત રીતે ગ્રહણ કરી શકે એવી ઉંમર થયા પછી ભાષાની વ્યવસ્થાનું યથાતથ વર્ણન કદાચ ઉપકારક થઈ શકે. આ માટે ઓછામાં ઓછી બાર-તેર વર્ષની ઉંમર હોય એ આવશ્યક છે. પોતે જા માટે ભાષાવ્યવસ્થાના નિયમોના વર્ણનથી

જ્ઞાત થાય છે તેનો ખ્યાલ તેને હોવો જોઈએ, અને ભાષાનું મિકેનિકલ સમજવાથી ભાષાવપરાશમાં ક્યાં ક્યાં, કેવી કેવી સરળતા થશે તેની સમજ તેને આપવામાં આવેલી હોય તો વ્યાકરણના નિયમો જાણવામાં તેને રસ પડે, નહીં તો વ્યાકરણ એ શુભક, અઘરો, માથાકૂટિયો, વેકરૂપ વિષય ગણાય છે અને તેથી સૌથી વધુ ઉપેક્ષાને પાત્ર થયો છે એ સ્થિતિ ચાલુ રહે. ઔપચારિક રીતે વ્યાકરણનું શિક્ષણ બહુ તો સાતમા-આઠમા ધોરણથી શરૂ કરી શકાય અને એ કઈ રીતનું હોવું જોઈએ તેનો નમૂનો છેલ્લા પ્રકરણમાં આપવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવ્યો છે.

ખીજી ભાષા શીખવવાની પદ્ધતિ

અભ્યાસક્રમની ચર્ચા સમયે જોયું છે તેમ ખીજી ભાષા શીખવાની કેવી અને કેટલી જરૂર વિદ્યાર્થીને છે તેને આધારે તેનો હેતુ નક્કી કરી શકાય. એ હેતુને નક્કી કરીને ખીજી ભાષાના શિક્ષણની પદ્ધતિ નક્કી કરી શકાય. ખીજી ભાષા એટલે પરદેશી કે વિદેશી ભાષા અને આપણા સંદર્ભમાં તો અંગ્રેજી એવી એક લોકપ્રચલિત માન્યતા છે. આપણે અગાઉ જોયું તેમ પ્રાદેશિક ભાષા (કચ્છી અને ડાંગીભાષી બાળકોના સંદર્ભમાં ગુજરાતી સુધ્ધાં), રાષ્ટ્રીય ભાષા, દેવભાષા, સાહિત્યની, મંલમ, પુસ્તકાલયની, સહાયકારક એવી કોઈ પણ ભાષા ખીજી ભાષા તરીકે શીખવવાનો પ્રશ્ન જોમો થાય. આ ઉપરથી કહી શકાય કે ખીજી ભાષાનો વિદ્યાર્થીના જીવનમાં ક્યાં ક્યાં કાળો પડે, તેના ઉપરથી પાઠ્યપુસ્તકો, શિક્ષકોની લાચરોપીઓ અને વર્ગમાં ખીજી ભાષા ભણાવવાની પદ્ધતિ નક્કી કરી શકાય. આમ જતાં અત્યારે તો અંગ્રેજીને ખીજી ભાષા ગણીને (એનો કાળો મંલગન ભાષાનો છે કે પછી પુસ્તકાલયની ભાષાનો છે એની સ્પષ્ટતા વિના જ) એને પરદેશી ભાષા તરીકે શીખવવા માટેની જે જગજગદુર કેટલીક પદ્ધતિઓ અસ્તિત્વમાં આવી તેનો પરિચય મેળવોએ છીએ.

ડિરેક્ટ મેથડ

ખીજી ભાષાના શિક્ષણ માટેની આ બહુ વખતુએલી, ચર્ચાયેલી, વરસા મુઠ્ઠી અમલમાં મુકાયેલી અને અંતે વજોનાયેલી એવી બાળીની પદ્ધતિ છે. એની મુખ્ય લાક્ષણિકતાઓમાં નીચેની ગણતોનો સમાવેશ થાય છે :

૧. શર્જિદા શબ્દપ્રયોગો અને વાક્યપ્રકારોનો ઉપયોગ
૨. પરિસ્થિતિના સંદર્ભમાં વ્યાકરણનું શિક્ષણ
૩. એક જ પાઠમાં ઘણી બધી ભાષાત્તમગમીનો સમાવેશ, જેથી તે સ્વાભાવિક ભાષાવપરાશ જેવી લાગે અને તેથી તેમાં સામન્ય સંવાદોની પ્રયત્નતા
૪. શબ્દસંગોળ અને ભાષાના માળખાનું મૌખિક શિક્ષણ

૫. પદાર્થો જાતાવીને એનો અર્થ સમજાવવો અને અમૂર્ત વિલાવોને વ્યક્ત કરતા શબ્દોને વિચારોના મંદર્શમાં સમજાવવા
૬. દશ્ય પ્રવૃત્તિની મદદથી વ્યાકરણની રજૂઆત
૭. રૂપાખ્યાનો આપોઆપ ખોલી શકાય એવાં આવડી જાય ત્યાં સુધીની શ્રવણ અને અનુકરણની તાલીમ
૮. મોટાભાગનું ભાષાશિક્ષણ વર્ગમાં કરવું
૯. શરૂઆતનાં થોડાં અકવાડિયાં માત્ર ઉચ્ચારણો પર જ ધ્યાન આપવું
૧૦. બધી વાચન-સામગ્રી વર્ગમાં પ્રથમ મૌખિક રીતે રજૂ કરવી.

કુદરતી પદ્ધતિ (નેચરલ મેથડ)

ડિરેક્ટ મેથડની જેમ પદાર્થો અને ચિત્રો દર્શાવીને તેને વિષેના પ્રશ્નોથી આ પદ્ધતિ શરૂઆત કરે છે. જાણીતા શબ્દો અથવા અગાઉ લખાવાઈ ગયેલા શબ્દોની મદદથી નવા શબ્દોના અર્થો સમજાવવાય છે. અર્થની સમજૂતી અતુમાનથી મેળવવાની તાલીમ આપે છે. પ્રથમ ભાષાનો કોઈ ઉપયોગ ક્યાંય કરવામાં આવતો નથી. અલગત, ભૂલો સુધારવા માટે વ્યાકરણને ઉપયોગ કરવામાં આવે છે અને ભુલાઈ ગયેલા શબ્દોને યાદ કરાવવા ક્રાશનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે. તે સિવાય વ્યાકરણ કે ભાષાંતરનો ઉપયોગ કરવામાં આવતો નથી. શ્રવણ-ખોલણ-વાંચવું-લખવું અને વ્યાકરણ એ રીતે વર્ગમાં ભાષા શીખવવાની હિમાયત કરવામાં આવે છે.

સામકોલોજિકલ મેથડ

ડિરેક્ટ મેથડ સાથે આ પદ્ધતિ સંકળાયેલી છે. અમૂર્ત વિલાવોને મૂર્ત કરવાના ખ્યાલ ઉપર અને વિચારોના સાહચર્યના સિદ્ધાંતો ઉપર આ પદ્ધતિનો પાયો ચણાયો છે. શબ્દોને અર્થ સાથે સાંકળવા માટે અને માનસિક ચિત્રો ઊંડાં કરવા માટે વાસ્તવિક પદાર્થો, ચિત્રો, આકૃતિઓ અને નકશાઓનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે. શબ્દલઙ્ગણ એવી રીતે ગોઠવવામાં આવે છે કે જેમાંથી નિષ્પન્ન થતાં વાક્યો; પદાર્થો, વિલાવો, વસ્તુઓ સાથે સંકળાયેલાં હોય. આવાં વાક્યોના પાઠો તૈયાર કરવામાં આવે છે. એવા પાઠોની ક્રમબદ્ધ શ્રેણી હોય છે. પ્રથમ આ પાઠો માત્ર મૌખિક રીતે લખાવાય છે—પછી આંશિક રીતે પુસ્તકની મદદ લેવાય છે. પ્રથમ ભાષાનો જૂજ ઉપયોગ કરવા દેવામાં આવે છે. થોડા પાઠો પછી નિષ્પન્ન લેખન શરૂ કરવામાં આવે છે. વ્યાકરણ શરૂથી અને વાચન જરાક પાછળથી લખાવવામાં આવે છે.

ફોનૅટિક પદ્ધતિ

આ પદ્ધતિ મૌખિક પદ્ધતિ તરીકે ઓળખાય છે. ડિરેક્ટ મેથડની ઉલ્લેખ સાથે તેને સાંકળી શકાય. કાનની તાલીમ, ધ્વનિઓના ઉચ્ચારણની તાલીમ, ધ્વનિઓ પરથી શબ્દો અને પદો અને છેલ્લે વાક્યો એ ક્રમ પસંદ કરવામાં આવતો. આ વાક્યોને સંવાદો અને વારતામાં ઓઢવવામાં આવતા. અથવા પાઠોમાં ફોનૅટિક લિપિચિહ્નો (નહીં કે ખીજ ભાષાની ખારખડીમાં જે તે શબ્દોને જોડણીબદ્ધ કરવા)નો ઉપયોગ કરવામાં આવતો અને અનુમાનથી વ્યાકરણ શીખવવામાં આવતું.

વાચન પદ્ધતિ

જે શાળાઓ ખીજ ભાષાને માત્ર પુસ્તકાલયની ભાષા તરીકે ઉપયોગમાં લેવા માંગતી તે શાળાઓ માટે આ પદ્ધતિ રચાયેલી. પાઠ્યપુસ્તકના દરેક પાઠની આગળ શબ્દોની એક યાદી આપવામાં આવતી જે સંદર્ભો, ચિત્રો કે ભાષાંતર દ્વારા શીખવવામાં આવતા. અમુક કક્ષા સુધીનું શબ્દભાંડોળ શીખવ્યા પછી વાર્તાઓની સરળ સારસૂત્ર નવલકથાઓની વાચનમાળાઓ શીખવાતી.

વ્યાકરણ પદ્ધતિ

શબ્દજૂથોની સાથે વ્યાકરણના નિયમો શીખવવાનો સમાવેશ આ પદ્ધતિમાં કરવામાં આવે છે. શબ્દોને વ્યાકરણી નિયમો અનુસાર ઓઢવવામાં આવે અને વ્યાકરણના નિયમોના વિનિયોગ કરતાં પણ એ નિયમોનો જાણકારીને વધુ મહત્ત્વ આપવામાં આવતું. મૌખિક કાર્ય કે ઉચ્ચારણોના શિક્ષણને સ્થાન ન હતું. એક પ્રકારની માનસિક તાલીમ માટે એ ઉપયોગી થઈ શકે અને આ પદ્ધતિથી ભાષા શીખવવા માટે ધ્યેયભાષાના સારા જોલનારની જરૂર ન પડે.

ભાષાંતર પદ્ધતિ

શરૂમાં પ્રથમ ભાષાનું ખીજ ભાષામાં અને ભાષા થોડી આવરી ગયા પછી પ્રથમ ભાષાનું ખીજ ભાષામાં ભાષાંતર શીખવોને ખીજ ભાષા શીખવવાનો આ પ્રયત્ન હોતો.

શબ્દશઃ ભાષાંતર ઉપરાંત રટિપ્રયોજોના ભાષાંતરની સાથે વાર્તાઓ અને પ્રશ્નો એ રીતે પાઠની યોજના થતી. સ્વાધ્યાયમાં જન્મે પ્રકારના ભાષાંતરના પ્રશ્નો પૂછવામાં આવતા. આ પદ્ધતિથી ધ્યેયભાષાનું પ્રભાવમાં ઓછા જ્ઞાન ધરાવતો મિદ્ધક પણ ધ્યેયભાષા જાણતી શકે અને ઓછો અક્ષય વધુ જોડવો મળતો જાણવો હોય તેટલો જાણતો શકાય.

વ્યાકરણ ભાષાંતર પદ્ધતિ

ઉપરની બે પદ્ધતિઓનું આ સંમિશ્રણ છે. ઔપચારિક રીતે વ્યાકરણ શીખવવું અને પસંદ કરવામાં આવેલી કૃતિ અનુસાર શબ્દલંકાર શીખવવું. વ્યાકરણના નિયમો, સંદર્ભ વિનાના શબ્દલંકારની સામગ્રી, રૂપાખ્યાનો અને ભાષાંતર એ ક્રમમાં આ શિક્ષણ ચાલતું. સરળ ભાષામાં લખાયેલી સાહિત્યકૃતિઓનું ભાષાંતર કરવાનું કહેવામાં આવતું. એક પછી બીજા એ ક્રમમાં આવતા પાઠોમાં વપરાયેલા શબ્દોમાં ભાગ્યે જ કોઈ આંતરસંબંધો હોવા છતાં દરેક પાઠને અંતે શબ્દલંકારોનો યાદી બનાવો, તે ગોખવાની રહેતી. ભાષા બોલવા તરફ ભાગ્યે જ ધ્યાન અપાતું અને વાક્યોનાં ઉદાહરણ સાથે વ્યાકરણના નિયમો ગોખવાના રહેતા.

એકિટક મેથડ

ક્રાન્સમાં જેને ગતિશીલ પદ્ધતિ, એકિટક મેથડ કહેતા તે પદ્ધતિ ડિરેક્ટ મેથડ અને વ્યાકરણ-ભાષાંતર પદ્ધતિના મિશ્રણમાંથી જન્મેલી, બોલવું, લખવું અને વાંચવું સમજવું એ ક્રમમાં ભાષાકૌશલ્યો શીખવાતાં. મૌખિક તાલીમ, મોઢેથી બોલવું અને પ્રશ્નોના ઉત્તરો તથા અનુવાદ આટલી પ્રવૃત્તિ કેન્દ્રમાં રહેતી. વ્યાકરણના થોડા નિયમો આડકતરી રીતે શીખવાતા અને દૃશ્ય-શ્રાવ્ય સાધનોની થોડી સહાય લેવામાં આવતી.

યુનિટ મેથડ

હર્બર્શિયન શિક્ષણ પદ્ધતિનાં જે પાંચ સોપાનો છે તેનો ભાષાશિક્ષણમાં વિનિયોગ કરીને આ પદ્ધતિનું નિર્માણ કરવામાં આવ્યું છે. બધા વિષયોના શિક્ષણમાં આ પાંચ બાબતોનો ઉપયોગ કરી શકાય. વિદ્યાર્થીની પૂર્વતૈયારી, સામગ્રીની રજૂઆત, તારણો દ્વારા માર્ગદર્શન, સામાન્યીકરણ અને સામાન્યીકરણથી તારવેલ સિદ્ધાંતોનો વિનિયોગ કરતાં શીખવવું—એ પાંચ બાબતોથી, શિક્ષક જાણકાર હોય છે. ભાષાશિક્ષણમાં પ્રાથમિક કક્ષાએ આ પાંચ સોપાનોની મદદથી એક આદર્શ ઘટક નીચેની રીતે તૈયાર કરી શકાય.

૧. વર્ગમાં વિદ્યાર્થીઓના મત મુજબ એમને રસ પડે એવો ઘટક પસંદ કરવામાં આવે.
૨. શીખનારાઓ એટલે કે વિદ્યાર્થીઓની સમિતિ પોતાની પ્રથમ ભાષામાં સંવાદ તૈયાર કરે.
૩. શિક્ષક તેનું ધ્યેય ભાષામાં ભાષાંતર કરે અને તે શીખવતી વખતે કોઈ ને કોઈ વ્યાકરણી નિયમ પર ભાર આપે.

૪. પરિસ્થિતિ અને સંદર્ભની મદદથી શીખનારાઓ શબ્દલઙ્ગણની યાદી તૈયાર કરે.
૫. દેટલી વ્યાકરણી રચનાઓનો એમાં સમાવેશ થયો છે તેની યાદી તૈયાર કરવામાં આવે.
૬. સાહચર્યથી શબ્દલઙ્ગણમાં ઉમેરો કરાય.
૭. નવા વ્યાકરણી નિયમોનો જેમાં સમાવેશ થયો હોય તેવાં પદો અને વાક્યોનું પુનરાવર્તન કરીને તેમને સ્મૃતિખંદ કરી લેવામાં આવે.
૮. વિદ્યાર્થી, પદો અને વાક્યોમાંથી પોતાની ભતે ૪ વ્યાકરણી નિયમો તારવી લે છે કે કેમ તે શિક્ષક જુએ.
૯. આખો સંવાદ ભજવવામાં આવે.
૧૦. અંતે શબ્દલઙ્ગણ અને શિખાણેલી પદો અને વાક્યની રચનાઓનો નિબંધ-લેખન, ભાષાંતર કે અન્ય કોઈ અભિવ્યક્તિમાં પોતાની ભતે વિદ્યાર્થી વિનિયોગ કરતો થાય.

અનુકરણ — ‘યાદ રાખો’ પદ્ધતિ

તળભાષક દ્વારા જુદાં જુદાં ભાષાકૌશલ્યોની ક્વાયતો, આ પદ્ધતિના રેન્કમાં રહેલી છે. વર્ગમાં પ્રત્યક્ષ શિક્ષણ કરતાં બેગજો સમય ક્વાયતોની તાલીમ માટે શાળાવવામાં આવે છે. પ્રત્યક્ષ શિક્ષણ અભિનય સાથે હોય અને તે દ્વારા વ્યાકરણ, ઉચ્ચારણ અને શબ્દલઙ્ગણ શીખવવામાં આવે. ક્વાયતોની તાલીમ સમયે શક્ય હોય ત્યાં સુધી તળભાષક ને નહીં તેા ખાસ તાલીમ પામેલ ક્વાયત શિક્ષકો મોટેથી થોડાં વાક્યો વાંચે. પછી મૌખિક રીતે તેને ચાર-પાંચ વખત ધ્યાનથી યાદગીર બાદ આખો વર્ગ મોટેથી વારંવાર બોલે અને હસભગ જોખાઈ બધા ન્યાં સુધી એ ચાલુ રહે. ખાસ પ્રકરણનાં વાક્યોની રચના દ્વારા અને/અથવા તારવાણીના સિદ્ધાંતો અનુસાર વ્યાકરણના નિયમો આત્મસાત્ કરવામાં આવે. પ્રાયશ્ચિત્ત કર્યા પછી વ્યાખ્યાનો અને ચર્ચાઓ શરૂ કરવામાં આવે. ક્વાયત શિક્ષકો વિના અથવા શિક્ષકો સાથે, તૈયાર કરેલી ક્વાયતો અને સંવાદોને ટૂંકપ કરીને તેની મદદથી આ ૪ પદ્ધતિએ શીખવવામાં આવે ત્યારે તેને ‘સાંભળો અને બોલો. પદ્ધતિ’ પણ કહે છે.

ઠં-ભાષિક અથવા તુલનાત્મક કે સાપેક્ષતાની પદ્ધતિ

સ્રોતભાષા અને ધ્યેયભાષાનાં ભાષાકૌશલ્ય તરવોની સરખામણી અને હિન્નત્વ ઉપર આ પદ્ધતિ આધારિત છે. માત્ર શબ્દલઙ્ગણ નહીં પણ ઉચ્ચારણ, રૂપા-

પ્રધાન અને વાક્યરચનાઓ સુધ્યાંતી સરખામણીને આધારે પાઠો તૈયાર કરવામાં આવે છે. સરળતાથી શરૂ કરીને અધરાં તરવોનું શિક્ષણ, એ ક્રમમાં ભાષાક્રીય તરવોની સામગ્રીની રજૂઆત કરવામાં આવે છે. ધ્વનિવ્યવસ્થા, વ્યાકરણીયવસ્થા અને શબ્દસંયોજના સરખાપણા અને જુદાપણાને સમજાવવા માટે ઓતભાષાનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે. જુદાપણાને કાગળે થતી સરતચૂકને નજર સામે રાખીને તે તે ભાષાક્રીય તરવોની ખાસ ક્રાયતો ગોઠવવામાં આવે છે.

આ ઉપરાંત ખીણ ભાષા શિક્ષણની ફિલ્મ મેથડ, લેખોરેટરી મેથડ, વગેરે અનેક પદ્ધતિઓ છે, જે ઉપરની દોઢ ને દોઢ પદ્ધતિમાં સુધારા-વધારા કરીને નિર્માયેલી હોય છે. આ બધી પદ્ધતિઓ ખીણ ભાષાઓ શીખવવા માટે ક્યાંક ને ક્યાંક અજમાવાયેલી છે. શિક્ષકની તૈયારી, સાધનસામગ્રીની સગવડો, વાતાવરણ, વિદ્યાર્થીઓની સજ્જતા વગેરે અનેક પરિબળો પ્રમાણે એ સફળ થઈ છે અથવા નિષ્ફળ થઈ છે. આ બધામાંથી શિક્ષક પોતાના વિદ્યાર્થીઓની સજ્જતા, પોતાની સજ્જતા, ઉપલબ્ધ સાધનસામગ્રી, હેતુ, વાતાવરણ વગેરે અનુસાર પોતાની પદ્ધતિ પસંદ કરી લેવાની રહે છે.

‘શ્રવણકૌશલ’

ભાષા શીખી શકાય છે અને તેથી શીખવી શકાય છે એનું એક મુખ્ય કારણ તે ઇન્દ્રિયગમ્ય છે, એટલે કે સાંભળી શકાય છે, તે છે, એ આપણે આગળ જોઈએ. ભાષાશ્રવણનું કૌશલ અભ્યાસથી કેળવી શકાય એ હેતુકત છે.

નાનપણમાં બાળક જ્યારે ભાષા શીખે છે ત્યારે અનેક પ્રકારની, અનેક સ્તરની વિપુલ ભાષાસામગ્રી તેને કાન દ્વારા પ્રાપ્ત થાય છે, તે આપણે જોઈએ છે. શરૂઆતમાં એ ભાષાસામગ્રીનું માત્ર અનુકરણ કરતું બાળક ધીમે ધીમે એના નિયમેને આત્મસાત્ કરતાં કરતાં પોતે ન સાંભળેલી ઉક્તિઓ પણ ઉચ્ચારે છે અને નવી નવી ઉક્તિઓ સર્જતું થાય છે તે પણ જાણ્યું. પરંતુ બાળકની સર્જન-પ્રક્રિયા આરંભાય તે પહેલાં અને તે પછી પણ ભાષાને જે ધ્વનિશ્રેણીઓ રૂપે તેણે ઉચ્ચારવાની છે, તે ઉચ્ચારણકૌશલ તો તેને ત્યારે જ પ્રાપ્ત થાય જ્યારે તેણે ઉચ્ચારાતી ધ્વનિશ્રેણીઓ પૂરી ચોકસાઈથી સાંભળી હોય અને આત્મસાત્ કરી હોય. ઉક્તિઓની ધ્વનિશ્રેણીઓ રૂપે ઉચ્ચારવામાં તો બાળકે સંપૂર્ણપણે અનુકરણનો જ આધાર લેવાનો હોવાથી સરળતાપૂર્વક સાંભળવું એ બાળક ધણી અગત્યની બની રહે છે.

નાનપણમાં પોતે ઉચ્ચારી શકવા શક્તિમાન છે તેવા ધ્વનિઓને અથવા તે બળકાટ કે ઉચ્ચારણને પોતાની આજુબાજુની વ્યક્તિઓ જે રીતે જોડે છે તેવા ધ્વનિઓમાં ઢાળતાં બાળકને ખૂબ મથવું પડે છે. પોતે જે સાંભળે છે તે ધ્વનિઓ આખી ને આખી શ્રેણીઓ રૂપે આવે છે. આ ધ્વનિશ્રેણીઓ સાથે અનિવાર્ય રીતે અર્થ જોડાયેલો હોય છે. બાળક મનમાં આખી ધ્વનિશ્રેણીને પૃથક્કૃત કરવા અને એ રીતે ઝીણવટથી અનુભવવા-સમજવા મથે છે. હજુ ઇન્દ્રિયમાત્ર સંવેદનોને એ પૂરી સ્પષ્ટતાથી મળી શકતું નથી અને મદે છે તો તેને લાંબા સમય સુધી સ્થિર ઠરી શકતું નથી. આ કારણે એ ‘ટાપસી’ એવી ઉક્તિને ‘પોટસી’ તરીકે અથવા ‘ટાપી’ જેવી ઉક્તિને ‘પોટી’ તરીકે ઉચ્ચારે છે.

શ્રવણ અને ઉચ્ચારણના કીલ્લનો તાલીમ મારેનો આ મહત્ત્વનો તબક્કો છે. લગભગ દોઢેક વરસનું થવા આવેલું બાળક ઉક્તિઓ જે ઘટકની બનેલી હોય છે તે ઘટકોને ઓળખવા મથતું હોય છે. એટલી વધુ ભાષાસામગ્રી તેને મળે

એટલો એને લાભ થાય. પ્રયોગો અને અવલોકનોની મદદથી નોંધવામાં આવ્યું છે કે દાદા-દાદી સાથેના સંયુક્ત કુટુંબમાં જિજ્ઞેસુતા યાજ્ઞિકને દાદા-દાદી સાથે વાતો કરવાની પુષ્કળ તક મળે છે. મોટા સંયુક્ત કુટુંબમાં ફોઈઓ-કાકાઓ અને યાજ્ઞિક-મોસાળ જાય તો ત્યાં મામાઓ-માસીઓ વચ્ચે જિજ્ઞેસુતા તેને પુષ્કળ ભાષાસામગ્રી સાંભળવા મળતી હોવાથી એનો જ્ઞાન ભાષા માટે ટેવાય છે. આવાં યાજ્ઞિકોની સરખામણીએ વિભક્ત કુટુંબમાં અને ખાસ તો મા પણ નોકરી કરતી હોય અને આપા પાસે જિજ્ઞેસુતા હોય તેવાં યાજ્ઞિકોની ભાષાસંજ્ઞતા ઓછી જોવા મળે છે. એનું કારણ એમનો જ્ઞાન ઓછો ટેવાયો હોય છે તે હોય છે. આનું આત્મતિક ઉદાહરણ અનાથાશ્રમમાં જિજ્ઞેસુતા યાજ્ઞિકનું છે. તેઓનાં ઉચ્ચારણોના અભ્યાસ કરવામાં આવે તો તેમના ઉચ્ચારણમાં સાંભળવા મળતી અનેક ખામીઓ, એમનું ખોલતાં-ખોલતાં અચકાવું કે ઘોઘવાવું, એમનું યોગ્યપણું કે તોતડપણું વગેરેનું મૂળ કારણ અનેક માનસિક કારણોની સાથે તેમને ઓછી ભાષાસામગ્રી સાંભળવા મળી હોય છે તે હોય છે એમ જણવા મળે છે.

અમુક જ સાંભળવાની ટેવ

આપણે ધ્યાનપૂર્વક માણસો વિષે જાણીએ છીએ. વસ્તેઓએ અંશે આપણે. જ્યાં માણસો ધ્યાન-પૂર્વક છીએ. અનેક ધ્વનિઓ આપણી આજુબાજુ થતા હોય છે. આ હું લખું છું ત્યારે સવારમાં ચકલીઓ, બુલબુલ, હોલા વગેરે પક્ષીઓના અવાજો, અનેક ઘરમાં કપડાં ધોવાતાં હોવાથી ધોણ પડવાના થતા અવાજો, ગાડી અને વીસલોના અવાજો, વાહનોની અવરજવરના, ઘંટડીના, હોર્નના અવાજો, દૂર યાજ્ઞિક રમે છે તેના અવાજો, યાજ્ઞિક રડવાના અવાજો, રસોડામાંથી આવતા અવાજો, ફોઈક રેડિયોમાંથી આવતા ગીતોના અવાજો, ‘ડબ્બા આલવાના છે...’ ...‘ધા.....સ...સેટ’ એવા અવાજો—આ જ્યાં અવાજોનું એક વાદવૃંદ જોવા દે આલે છે. તેમાં જુદો પડતો, અલગત મારા માટે જુદો પડતો અથવા મારા જ્ઞાને જુદો તારવેલો એવો અવાજ સોસાયટીના ચોથા કે પાંચમા જંગલમાં ફોઈ હાર્મોનિયમ વગાડે છે તેનો અવાજ મને સ્પષ્ટ સંભળાય છે. એના એક એક સૂરને જોઈ કે આ લખાણનાં વાક્યો સાથે ગૂંથતો ગૂંથતો હું મારું લખવાનું ચાલુ રાખું છું. હાર્મોનિયમના ધીમા સૂરોને અન્ય અવાજોની આડખીલી ઓછી નથી જતાં આ આખા વાદવૃંદમાં મારે માટે એ પ્રખળ છે. વાદવૃંદનું જ ઉદાહરણ લઈએ. સિતાર, સરોદ, શરણાઈ, ખંસરી, તંબૂર, ઢોલકાં, અનેક વાદ્યો એકબીજાની તાલ સાચવીને વાગતાં હોય જતાં એમાંથી પોતાની ટુચિ પ્રમાણે ખંસરી કે શરણાઈ કે સિતારના અવાજ ઉપર જ ઘણો વ્યક્તિઓ દેશિત થઈ જતી હોય છે, અથવા.

આપી ભાષારમતો દ્વારા તે જાતજાતનાં પશુઓ, તેમના ઉપયોગ, તેમની લાક્ષણિકતા, તેમનાં ખાન-પાન, તેમનાં ગર્યાં માટેનાં વિશિષ્ટ નામો, વગેરેનાં પરિચય આપવા ઉપરાંત અનેક ગ્રંથોમાં ભાષાનાં ધ્વનિઓ અને ભાષાની વ્યવસ્થાને વિદ્યાર્થીના કાન સુધી અને કાન દ્વારા ચિત્ત સુધી પહોંચાડી શકે છે.

આ ઉપરાંત પોતે પણ પોતાના વિદ્યાર્થીઓની વય, તેમના ઉછેરના વાતાવરણ અનુસાર, તેમના રસ વગેરેને જાણીને કેટલાંક જોડકણાં બતાવી શકે : “આદિકાથી સૂરટાઈમાં મોહનબાપુ આવ્યા. કામ કરીને દેશહિતનાં મોહનબાપુ આવ્યા.” તેવું એક જોડકણું મહાત્મા ગાંધીનાં બે જુદાં જુદાં ચિત્રો બોર્ડ ઉપર બતાવીને (જેમાં પહેલું સૂરટાઈમાં સજ્જ થયેલા મોહનદાસ ગાંધી સ્ટીમરમાંથી ભારતને કિનારે ઉતરતા હોય; બીજું હાથમાં લાકડી સાથે માત્ર પોતડી પહેરેલા ગાંધી બાપુ પ્રાર્થના સભામાં જતા હોય) વિદ્યાર્થીઓને રસ પડે તેટલી વાર ગવડાવીને ‘બ’ અને ‘પ’ ના ભેદકત્વની તેમના કાનને તાલીમ આપી શકે. પહેલાં માત્ર અમૂર્ત રીતે બાળગીતો, જોડકણાંનો ઉપયોગ કરતો શિક્ષક ધીમે ધીમે સચિત્ત રજૂઆત કરી શકે. પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણ કરતાં બીજા ભાષાના શિક્ષણમાં આ બધું ઉપયોગી પદ્ધતિ પુરવાર થઈ શકે. ચિત્રો, પદ્યો, નકશાઓ અને સમયક હોય તો સ્લાઈડ અને દ્વિમનો ઉપયોગ બાળગીતો અને જોડકણાંની સાથે કરવામાં આવે તો બાળકો જુએ અને સાંભળે તેથી ખરેખરી વાસ્તવિક પરિસ્થિતિમાં ભાષાના વપરાશનો અનુભવ કરે છે અને તેમાં કાનની તાલીમ વધુ ચોક્કસાઈવાળી અને અસરકારક બને છે. માત્ર અંગ્રેજી દ્વિમો જોઈ જોઈને જ (અને જોવાની સાથે સાંભળી સાંભળીને) અંગ્રેજી ભાષાનો સરસ અનુભવ સાથે વપરાશ કરતા માન્યસેના દિવસા ઓછા નથી.

ભાષા સાંભળવાની તાલીમને જીવંત તાલીમ બતાવવા ઉચિત ચોંટાઓ અને અભિનય, મોં પરના હાવભાવ વગેરે કરતાં શિક્ષકને આવડતું જોઈએ. આ જ કારણે આપણે આગળ જોઈશું તેમ ઘણી જ વૈજ્ઞાનિક ચોક્કસાઈથી તૈયાર કરેલ સામગ્રી અને ભાષાની ક્વાયતો ટેઈપ રેકોર્ડર ઉપર સંભળાવીને બાળકને જેટલી તાલીમ આપી શકાય તેના કરતાં ઓછી વૈજ્ઞાનિક ચોક્કસાઈથી છતાં કદાચ આંતરિક સ્તર અને અનુભવથી તૈયાર કરેલ સામગ્રી અને ભાષા ક્વાયતો શિક્ષક પોતે જીવંત રીતે રજૂ કરે તો વધુ સારી તાલીમ આપી શકાય એ અચકય નથી.

જોડકણાં, બાળગીતો ઉપરાંત સારાં નાટકો, સંવાદો કે નાટ્યઅંશો રજૂ કરી પોતે વર્ગમાં અભિનય ભજવીને બતાવવાં જોઈએ. અથવા આગલા દ્યોરજીનાં મોઝાં બાળકોને તૈયાર કરી પાછાનાં ધોરજીનાં બાળકો સમક્ષ એ ભજવવાં જોઈએ. કાનની તાલીમ માટે આ બધું અગત્યની પ્રવૃત્તિ છે, જેમાં શંકા નથી.

કાનની તાલીમ માટે આગળની વ્યૂહરચના

નેડકણાં, બાળગીતા, અભિનય નાટકો અને નાટ્યઅંશોની સારી એવી કાનની તાલીમ આપ્યા પછી બાળકને બોલતાં, લખતાં અને વાંચતાં પણ શીખવવાનું છે. હવે બોલતાં-લખતાં અને વાંચતાં શીખતું બાળક સાંભળવાની તાલીમમાં આગળ વધે એ ઈચ્છનીય છે. ભાષાનાં કૌશલ્યોની તાલીમ આખી જિંદગી પર્યાંત ચાલે છે અને અલગત, પ્રથમ સાંભળતાં, પછી બોલતાં અને છેલ્લે લખતાં—સાચ છેલ્લે અનુવાદ કરતાં—એ ક્રમમાં એ તાલીમ શરૂ કરવાની હોવા છતાં થોડા સમય પછી એ પાંચે કૌશલ્યોની તાલીમ એકસાથે ચાલે છે, એ સ્પષ્ટ છે. આ કારણે બોલતાં, વાંચતાં અને લખતાં શીખેલા બાળકને હવે કાનની તાલીમ આપવામાં સરળતા પણ રહે છે.

શિક્ષકે પોતાની સાથે બાળકોને ગાતાં કરવાનાં છે. આ માત્ર પુનરાવર્તન હશે. છતાં, આમ થતાં બાળકના ચિત્તમાં સ્થિર થયેલા ધ્વનિ કે ઉચ્ચારણોમાં શ્રુતિચિત્રોની સાથે પોતે જે ઉચ્ચારે છે તેનાં શ્રુતિચિત્રોના તાળા મળે છે કે કેમ તેની ચકાસણી, બાળક આપોઆપ અસંપ્રજ્ઞાતપણે કરતું જશે.

વાંચતાં શીખેલું બાળક એકલું એકલું મોટથી વાંચે ત્યારે અથવા મનમાં વાંચે ત્યારે પણ પોતાના શિક્ષકને સતત પોતાની સાથે જ મોટથી વાંચતો, પોતાને ઘેર પણ અનુભવે છે. આમ થતાં પોતે જે ઉચ્ચારણો કરે છે અને વાંચતી વખતે પોતાના ચિત્તમાં સતત પડધાયા કરતાં શિક્ષકનાં ઉચ્ચારણો વચ્ચેનું સામ્ય-વૈપર્ય એ અસંપ્રજ્ઞાતપણે તારવતો જશે અને પોતાનાં ઉચ્ચારણોને પેલાં શ્રુતિચિત્રોની નજીક લઈ જવાનો પ્રયત્ન કરતો જશે. આપણે આગળ જોઈશું એમ ઉચ્ચારણની તાલીમનો, આ રીતે શ્રવણકોશલની તાલીમ પાથો બની રહે છે.

શ્રુતલેખન

આને માટે શ્રુતલેખન એ એક બહુ બાણીતી અને ક્ષણદાયી પ્રવૃત્તિ છે. લખતાં શીખેલા બાળકને ત્રણ કક્ષાએ શ્રુતલેખનની તાલીમ આપી શકાય.

સાંભળેલી સામગ્રીને ચિત્રસ્થ કરીને તેનું પુનરાવર્તન કરવા જેટલી તાલીમ આપ્યા પછી શ્રુતલેખનની તાલીમ શરૂ કરી શકાય. પહેલાં તો થોડાં થોડાં વાક્યોથી શરૂઆત કરી શકાય. ચાર-પાંચ વાક્યો ધીમે ધીમે બોલીને લખાવવાનાં રહે. આ લેખનની તાલીમનો પાથો બની શકે એ આપણે આગળ જોઈશું છતાં પ્રાથમિક કક્ષાએ જોડણીની અતિશય ચીવટ પૂર્વગ્રહો લેવા કરશે અને શ્રુતલેખનને પ્રાથમિક હેતુ (કાનની તાલીમનો) માર્યો જશે એ સ્પષ્ટ છે. માત્ર શિક્ષકે તો એ

જોવાનું છે કે પોતે જે સાંભળ્યું છે તેને જરાજર ચિત્તસ્થ કરીને 'તેનું' કાગળ કે સ્લેટ ઉપર પુનરાવર્તન, બાળક કરી શકે છે કે કેમ? 'સમે લકશમણુને બોલાવ્યા' એવા વાક્યમાં 'લકશમણુ'ને સ્થાને 'લકશમણુ' લખનાર બાળકને બોલું આપવાની જરૂર નથી, 'કશ' ને જરાજર સાંભળીને અક્ષયત પોતાની રીતે કાગળ ઉપર પુનરાવર્તન કરવા માટે, વિદ્યાર્થીની શિક્ષકે કદર કરવી જોઈએ. માહિતી 'એકરિત કરી' કે 'ખાતરી કરી છે', એમ લખનાર બાળકે આપણી ધ્વનિવ્યવસ્થાને (શુદ્ધતાની ભાષાની ધ્વનિવ્યવસ્થાને) ચોક્કસાઈથી સાંભળી છે અને આપણી સમક્ષ હતી કરી છે તે સ્પષ્ટ છે.

સાદાં વાક્યો અને જાણીતા શબ્દોની વ્યાકરણબદ્ધ રચનાઓ, શ્રુતલેખનમાં આવ્યા પછી અવ્યાકરણી વાક્યો અને અજ્ઞાતા ધ્વનિઓનો (જોડાક્ષરો વગેરેનો) સમાવેશ થયો હોય તેવાં વાક્યો શ્રુતલેખનની તાલીમનાં 'ગીજ' સોપાનો ઉપર આપી શકાય. દા.ત. એક મોટી ગધેડો મેં જોયો. -બાળક ભાષાના સંદર્ભમાં સાંભળવા ટેવાયેલું છે. તે ચોક્કસાઈથી ત્યાં 'મોટી ગધેડો' સાંભળી શકે છે કેમ? તેની ચકાસણી આ વાક્યની મદદથી થઈ શકશે. મોટે ભાગે બાળક 'એક મોટી ગધેડો જોયો' એમ જ લખશે પણ શિક્ષકે સૂચના આપવાની છે કે 'તમે જેવું' સાંભળ્યો છો તેવું જ જરાજર લખજો.' શિક્ષક જાણી જોઈને અનુનાસિક સાથે (જ્યાં અનુનાસિક સામાન્ય રીતે ન હોય ત્યાં) ફેટલાક શબ્દો બોલશે. દા. ત. તે ગાંમમાં ગયો. વર્ગી અનુનાસિક હોય ત્યાં અનુનાસિક વિના બોલશે 'અમે છાપા વાંચ્યા'. ક્યારેક સ ના સ્થાને શ અને શ ને સ્થાને સ બોલશે, લ ને સ્થાને જ અને જ ને સ્થાને લ બોલશે. ર ને સ્થાને લ અને લ ને સ્થાને ર બોલશે. ડ ને સ્થાને જ અને જ ને સ્થાને ડ બોલશે. જ ને સ્થાને જુ અને જુ ને સ્થાને જ બોલશે. ન ને સ્થાને જુ અને જુ ને સ્થાને ન બોલશે. શુદ્ધતાની ભાષાની પ્રાદેશિક-જાતિઓની-ધંધાઓની બોલીઓની ઉચ્ચારણોની આવી બધી મુખ્યત્વે ખાસિયતો છે. વિદ્યાર્થીઓના જ્ઞાન આવાં ઉચ્ચારણોને પકડી પાડવા ટેવાયો છે કે કેમ તે આનાથી જાણી શકાય, એટલું જ નહીં તેની તાલીમ પણ આ રીતે આપી શકાય.

શ્રુતલેખનનું છેલ્લું અને ત્રીજું સોપાન છે અડપથી શ્રુતલેખન લખાવવાનું. માત્ર થોડાં વાક્યો જ નહીં, પરંતુ પરિચિતો અડપથી લખાવવા જોઈએ. વર્ગમાં વ્યાખ્યાનની નોંધ લેતી વખતે સોચવાતા-ગૂંચવાતા એમના વિદ્યાર્થીઓને જોઈને અડપથી શ્રુતલેખન લખવાની તાલીમનું મહત્ત્વ કોઈને પણ સમજાવ એવું છે. આ રીતે શ્રુતલેખન લખાવતી વખતે વાક્યોનું પુનરાવર્તન કરવાનું રહેતું નથી.

અલગતા, દરેક વાક્ય સ્પષ્ટ ઉચ્ચારણ સાથે રોજિંદી ઝડપે બોલી જઈને શિક્ષકે થોડીવાર અટકવાનું છે જ. વળી આ રીતે શ્રુતલેખન લખાવતી વખતે શિક્ષક એક જ જગ્યાએ બિલા રહેવાને બદલે વર્ગમાં વિદ્યાર્થીઓ કેવી રીતે લખે છે તે જોવા માટે નીકળે તો ક્યારેક વધારે ઉપયોગી થાય છે. દરેક વાક્ય લખાવ્યા પછી થોડીવાર અટકવાનો જે સમય મળે છે તે દરમ્યાન તે જુદા જુદા વિદ્યાર્થીઓની પાસે બિલા રહીને તેઓ કેટલી ઝડપે, કેવી રીતે વાક્ય લખે છે તે જોઈ શકે. આ પ્રકારના શ્રુતલેખનની, લખાણકૌશલની તાલીમમાં પણ ધણી ઉપયોગિતા છે તેની ચર્ચા આગળ કરીશું.

યાંત્રિક સહાય

ભાષાશિક્ષણમાં યાંત્રિક સહાયની ચર્ચા વિષે એક અલગ પ્રકરણ કરવાનો ઇરાદો છે કારણ કે સાંભળવા, બોલવા, વાંચવા અને દર્શક અંશે લખવાના કૌશલની તાલીમમાં યાંત્રિક સહાય ઘણી ઉપયોગી થઈ શકે એમ છે. છતાં શ્રવણ-કૌશલની તાલીમમાં એનો ફાયદો ઘણો મોટો છે.

ખાસ કરીને જ્યાં શિક્ષકોની અછત હોય, એક જ શિક્ષકે અનેક વિદ્યાર્થીઓને એક સાથે શીખવવાનું હોય અને જ્યાં શિક્ષકને આપવો પડતો પગાર કે ચૂકવવા પડતા મહેનતાણાના પૈસા યાંત્રિક સહાય માટે ઉપયોગમાં લેવી પડતી સાધન-સામગ્રી કરતાં પણ ઘણા વધી જતા હોય ત્યાં શ્રવણકૌશલની તાલીમ માટે શિક્ષકને સહાયરૂપ થઈ શકે તેવી યાંત્રિક સહાયનો ઉપયોગ થઈ શકે.

આ યાંત્રિક સહાયમાં ગ્રામોફોન (થાળાવાળું), ટેઈપ રેકૉર્ડર, રેડિયો અને ફિફ્ટમેનો ઉપયોગ કરી શકાય. ખીજી ભાષા શીખવતી વખતે જ્યારે શિક્ષક પોતે ખીજી ભાષાનો ભાષક ન હોય ત્યારે ઉચ્ચારણોની ચોક્કસાઈ માટે આ તાલીમ ઉપયોગી બની રહે છે. ઉચ્ચારણોની ચોક્કસાઈ અથવા તો ખીજી ભાષા શીખનાર દરેકે તળભાષક જેવાં જ ઉચ્ચારણો સાથે તે ભાષા શીખવી અને બોલવી જોઈએ એ આગ્રહ કેટલો વાજબી અને વ્યવહારુ છે, તે વિવાદ અને ચર્ચાનો વિષય છે. આમ છતાં ભાષા સંભળાવવામાં યાંત્રિક સહાય ઓછી ખર્ચાળ હોય ત્યારે તે ભાષાકૌશલ્યો અને તેમાં જ ખાસ શ્રવણકૌશલની તાલીમ માટે ઘણી ઉપયોગી છે.

ગ્રામોફોન ઉપર જોડકણાં, બાળગીતો, નાટકો, સંવાદો, વર્ણનો, વાર્તાઓ વગેરેના પૂર્વયોજિત પાઠો વારંવાર સંભળાવી શકાય. અંગ્રેજીને ખીજી ભાષા તરીકે શીખવવા માટે આવી તૈયાર રેકૉર્ડઝ મળે છે. લિંગ્વાફોન ઇન્સ્ટિટ્યૂટ અને બી.બી.સી.એ તૈયાર કરેલી આવી રેકૉર્ડઝની ઓણીઓ ઉપરાંત એવરી ડે સેન્ટ-સીઝ ઇન સ્પોકન ઇંગ્લિશની રેકૉર્ડઝ પણ મળે છે.

તળલાપકતા અથવા તો જેને સારું અંગ્રેજી કહીએ તેવા અંગ્રેજીના સંવાદો, કાવ્યપદનો વગેરે ટઈપ કરીને પણ વિદ્યાર્થીઓને સોંપી શકાય.

રેડિયો અને ટી. વી. ઉપર નિયત સમયે આપવામાં આવતા પાડો જે યોગ્ય રીતે પ્રસારિત કરવામાં આવે તો વિદ્યાર્થીઓને શ્રવણકૌશલની તાલીમ માટે ઉપયોગી થઈ શકે. એવું જ ફિલ્મોનું છે. ટી.વી. ઉપર અથવા તો રાજાના સલાખંડમાં બતાવવામાં આવતી ફિલ્મો પણ યોગ્ય પદ્ધતી ઉપર આધારિત હોય અને ઉચિત રજૂઆત કરતી હોય તો વિદ્યાર્થીઓને શ્રવણકૌશલની તાલીમમાં ઉપયોગી થઈ શકે.

શ્રવણકૌશલની તાલીમ અને ઉચ્ચારણશાસ્ત્ર

લાપાવિજ્ઞાનના વિદ્યાર્થીઓને શ્રવણકૌશલની તાલીમ આપવામાં વધુ રસ પડે તેવી શક્યતા છે, કારણ કે તેઓ લાપાના ધ્વનિઓ કેવી રીતે ઉચ્ચારાય તો કેવી રીતે સંભળાય એ બાબે છે. ખાસ કરીને તેઓ જ્યારે શિક્ષક તરફ કામગીરી બજાવતા હોય ત્યારે વધુ સફળ લાપાશિક્ષક થવાની શક્યતા ઘણી વધી જાય છે.

દેખીતી રીતે ઉચ્ચારણશાસ્ત્રની તાલીમ ઉચ્ચારણોની સાથે સંકળાયેલી છે. ઉચ્ચારણો કેવી રીતે નિર્માય છે, કેવી રીતે વાયુમોજાં રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવે છે અને કેવી રીતે સંભળાય છે એવું પૃથક્કરણ અને વર્ણન ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનો વિષય છે. શિક્ષક ઉચ્ચારણોની સાથે સંકળાયેલા વાગ્અવયવો અને તેમની કામગીરી વિશે ચોક્કસાઈપૂર્વક બજાવતો હોય તો એ પોતે ખીણ લાપાના અથવા પોતાની તળ-લાપામાં માન્ય હોય તેવાં ઉચ્ચારણો ઘણી ચોક્કસાઈથી કરી શકે. એ પોતે જોટલી ચોક્કસાઈથી સ્પષ્ટ સંભળાય તેવાં, યોગ્ય આરોહ-અવરોહ સાથે ઉચ્ચારણો કરશે, વાક્યો બોલશે તેટલું વિદ્યાર્થીઓને સાંભળવાનું સરળ થવાનું એટલું જ નહીં, રસ પડે એવું થવાનું. વિદ્યાર્થીઓને માટે શિક્ષકનાં ઉચ્ચારણો આદર્શ હોય છે.

આ ઉપરાંત ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનો અભ્યાસી શિક્ષક કયા ઉચ્ચારણથી કયું ઉચ્ચારણ (કયા ધ્વનિથી કયો ધ્વનિ) તેની કઈ લાક્ષણિકતાઓ કે ગુણધર્મને કારણે જુદો પડતો હોય છે તે બજાવતો હોવાથી વિદ્યાર્થીઓ એ ધ્વનિઓને જુદા જુદા તરીકે સાંભળી શકે એની ચીવટ રાખીને ઉચ્ચારી શકે. ધ્વનિઓના ઉચ્ચારણને ક્રમ એ એવી રીતે ગ્રાહ્યી શકે કે જોથી નજીક નજીકના સંબંધ સંકળાયેલા એક જ વર્ગના હોય તેવા ધ્વનિઓની ભિન્નતાને પકડવાની એ વિદ્યાર્થીઓને અડપથી પડે.

વાણીદોશકની તાલીમમાં ઉચ્ચાનુચ્ચાઅના અભ્યાસનું જે મહત્ત્વ છે તેનું પ્રથમ સોપાન શ્રવણદોશકની તાલીમ છે. શ્રવણદોશકની તાલીમ સમયે યોગ્ય ધ્વનિઓ સાંભળાવવાની કામગીરી કરીને શિક્ષક એ પાંચો દૃઢ કરી શકે.

ટૂંકમાં, ધેનિત થઈને, એકધ્યાન થઈને ભાષા સાંભળવાની ટેવ ભાષા-શિક્ષણને માટે ખૂબ જરૂરી છે. એનું મહત્ત્વ બેટલું વધુ સમજાય તેટલું શ્રવણ-દોશકની તાલીમનું મહત્ત્વ વધે. ખાસ કરીને પ્રથમ ભાષા, અને ખીજી ભાષાઓ શીખવાનું આજના યુગમાં ખૂબ જરૂરી ગણ્યું છે ત્યારે શ્રવણદોશકની તાલીમ તરફ સહેજ પણ ઉદાસીન રહી શકાય નહીં.

વાક્ય-કૌશલ

એક સંકુલ કૌશલ

બધાં ભાષાકૌશલ્યોમાં આ કૌશલ ચાવીરૂપ અને શીખવવામાં કદાચ સૌથી મુશ્કેલ કૌશલ છે, કારણ કે એ સૌથી વધુ સંકુલ કૌશલ છે અને એક સાથે ઘણી બધી બાબતો એમાં લગેલો હોય છે. મુખ્યત્વે તો યાદ કરવાનું, વિચારવાનું અને ચોક્કસાઈથી ઉચ્ચારવાનું આ ત્રણ બાબતો વાક્યકૌશલ સાથે સંકળાયેલી છે.

શ્રવણકૌશલ અને વાક્યકૌશલ

શ્રવણકૌશલની સાથે આ કૌશલની તાલીમને સાંકળી શકાય. શ્રવણકૌશલની તાલીમ આપતી વખતે થોડાં અઠવાડિયાં પછી વાક્યકૌશલની સમાંતર તાલીમ શરૂ કરી શકાય. શ્રવણકૌશલની અને વાક્યકૌશલની તાલીમ સમાંતર ચાલે તો બંને એકબીજાને ઉપકારક બની રહે. શ્રવણકૌશલની તાલીમ વાક્યકૌશલની તાલીમનું પ્રયાણબિંદુ બની શકે.

આમ તો ‘ભાષા’ શબ્દમાંનો ‘ભાષ’ ધાતુ ‘બોલવું’ એ અર્થ વ્યક્ત કરે છે એ ઉપરથી ભાષા એટલે જે બોલાય છે તે, એવું સાદું સમીકરણ કરી શકાય. ભાષા આવડવી એટલે બોલતાં આવડવું એમ સામાન્ય જનસમૂહનો ખ્યાલ છે તે આ સમજ ઉપર આધારિત છે, ભાષા બોલાય છે કારણ કે તે સંભળાય છે એ સ્પષ્ટ છે. જન્મથી બહેરાં માણસો ભાષા બોલતાં શીખી શક્તાં નથી અથવા ઘણી પ્રયુક્તિઓ કર્યા બાદ ખાસ પ્રકારના પ્રયત્નોથી શીખી શકે, એ જાણીતું છે. આ ઉપરથી સ્પષ્ટ થશે કે શ્રવણકૌશલની તાલીમ જેટલી વધુ સઘન એટલી વાક્યકૌશલની તાલીમ સરળતાથી થવાની. શ્રવણકૌશલ એ ચોરણી છે અને વાક્યકૌશલ એ એનું પરિણામ છે એવું સમીકરણ પણ કરી શકાય.

વાક્યકૌશલના પ્રકારો

વાક્યકૌશલમાં યાદ કરવાની, વિચારવાની અને ચોક્કસાઈથી ઉચ્ચારવાની એમ ત્રણ અગત્યની માનસિક શારીરિક શક્તિઓ સંકળાયેલી છે. ચોક્કસાઈથી ઉચ્ચારવું-શક્તિને ‘જેગવી’ શકાય એટલું જ નહીં, યાદ કરવાની અને વિચારવાની શક્તિને પણ ઉચ્ચારવાની તાલીમની સાથે સાંકળી લઈને જેગવી શકાય. એ ત્રણે શક્તિઓની

મદદથી જે વાક્યકૌશલ આપણે કેળવવા માંગીએ છીએ. તેને વળી જે મુખ્ય વિભાગોમાં વહેંચી શકાય. આમાંનું પહેલું કૌશલ છે વાતચીતનું અને બીજું છે વક્તૃત્વનું. આ વાતચીત અને વક્તૃત્વ એ બંને કૌશલો વાક્યકૌશલના સિદ્ધાંતો જે બાજુઓ છે એમ પણ કહી શકાય.

ઉચ્ચારણની તાલીમ

વાતચીત અને વક્તૃત્વ બંનેને બોલવાનાં કૌશલ છે અને ઉચ્ચારણ, બોલવાની સાથે સંકળાયેલાં છે. પ્રથમ ભાષાના શિક્ષણમાં અને બીજી ભાષાના શિક્ષણમાં ઉચ્ચારણની તાલીમનું મહત્ત્વ જરાય ઓછું આંધી શકાય નહીં.

અવ્યયકૌશલની તાલીમ સમયે ભાષાના કારક ધ્વનિઓને જુદા જુદા ધ્વનિઓ સાંભળવાની જે તાલીમ આપવામાં આવી હતી તે તાલીમની સાથે સાથે જ, એ ધ્વનિઓને જુદા જુદા ધ્વનિઓ તરીકે ઉચ્ચારવાની તાલીમ પણ થોડા સમય પછી શરૂ કરી શકાય. દા. ત. ગુજરાતીભાષી બાળક તેની પ્રથમ ભાષાને ક્ષીધિ બને બદલે ર કે બને બદલે લ કે ર ને બદલે લ કે જુ ને બદલે ન કે સ ને બદલે શ કે સ ને બદલે સ જેવાં ઉચ્ચારણો કરવું હોય. એ બાળકમાં જરાય લઘુતા-અધિ જન્માવ્યા વિના, આ ઉચ્ચારણોદોષો છે, એવું એને કહીને તો નહીં જ; ઉપરાંત શિક્ષકે પણ આ ઉચ્ચારણોદોષો નથી, પરંતુ પ્રથમ ભાષા બોલવાની ટેવને કારણે પ્રથમ ભાષામાં પણ ઉચ્ચારાઈ જતી લાક્ષણિકતાઓ છે એવી સમજ-પૂર્વક, ધીરજથી, સિક્તથી આ ઉચ્ચારણોના સ્થાને માન્ય ભાષાનાં ઉચ્ચારણો એને શીખવવાનાં છે. પ્રથમ ભાષાનાં ઉચ્ચારણોની ટેવને કારણે, બાળક તાલીમને કારણે માન્ય ઉચ્ચારણો સાંભળે અને સમજે તોય પેલાં ઉચ્ચારણો એનાથી આપોઆપ થઈ જાય છે. આ એક રીતે પ્રોડકશન ડિસ્ટોર્શન છે.

પ્રોડકશન ડિસ્ટોર્શન

બીજી ભાષા બોલતી વખતે આવી ઉચ્ચારણની સરતચૂદા થવાની શક્યતા રહે છે. આગળ આપણે જોયું તેમ અંગ્રેજીના f ને બદલે ph ને ગુજરાતીભાષી કે ઓછા સ્પર્શ તરીકે ઉચ્ચારવાનો અથવા અંગ્રેજીના w અને v ને બંને ધ્વનિઓ વચ્ચેનો તફાવત એ સાંભળતો-સમજતો ન હોવાને કારણે અને કદાચ સાંભળતો-સમજતો હોય અને બંને ધ્વનિઓને જુદા ઉચ્ચારવાની એનામાં આવડત હોય તોય બંને ધ્વનિઓને તેમના સંદર્ભ અનુસાર જુદા જુદા ધ્વનિઓ તરીકે એ ભાગ્યે જ ઉચ્ચારવાનો. બીચિંગ એ શબ્દના ઉચ્ચારમાંના બંને વ ને તે કાં તો ઓછા તરીકે, કાં તો દંત્યોદય તરીકે ઉચ્ચારવાનો. આથીયે એક કચ્છું આગળ વધીને

પોતાની ભાષામાં પણ ઉપરછલ્લી રીતે સરખા સંલગ્નાતા-ઉચ્ચારતા ધ્વનિઓની જેમ ઉચ્ચારવાનો. દક્ષિણ ભારતની તામિલ કે તેલુગુ ભાષાનો ભાષક અંગ્રેજી Z અને S ને મૂર્ધન્ય તરીકે ઉચ્ચારવાનો, જ્યારે મટાલિયન ભાષક અંગ્રેજીને ખીણ ભાષા રૂપે શીખતો હોય ત્યારે અંગ્રેજી ભાષામાં ઉચ્ચારતા થ અને ધ એ સંધર્માંઓને સ્ફોટકો તરીકે ઉચ્ચારવાનો. ઉચ્ચારણની તાલીમ આપનાર માટે આવી બાબતોની કાળજી રાખવાનું કામ ઓછું મુશ્કેલ નથી, ઓછું વિકટ નથી. એક રીતે ઉચ્ચારણની તાલીમ એ ઉચ્ચારણની ટેવ બદલવાની તાલીમ છે.

આ ટેવ બદલવા માટે વિદ્યાર્થીને વારંવાર એનાં અશુદ્ધ કે ખરાબ ઉચ્ચારણો માટે ટોકવું અથવા સલાહ કરવું એ દોષ રીતે કળદાયી પ્રતિતિ નથી. “શાકવારી... શાકવારી તારી પાસે ક’ઈ ફરખર છે કે?” એમ બોલનાર બાળકને ર નહીં, બોલાય, અને જો “શાકવાળી...શાકવાળી, તારી પાસે ક’ઈ ફળખળ છે કે?” એમ બોલાય, એમ દસવાર કહેવાથી લાગ્યે જ કશોય ફેર પડવાનો સંભવ છે. ખરેખર તો શિક્ષક દરેક વિદ્યાર્થીની ઉચ્ચારણની ખાસિયતની નોંધ કરી લઈને તેમની એ ખાસિયતો બદલવા માટેની દૈનિક વ્યક્તિગત, તો દૈનિક સમૂહ આખા માટે સામાન્ય એવી, ઉચ્ચારણની ક્વાયતો યોજવી જોઈએ. દા.ત. ઉપરના ઉદાહરણમાં બ ના બદલે ર બોલતા વિદ્યાર્થીઓની ખાસિયત સુધારવા માટે તે આખા વર્ગનો સાથ લેશે. દા.ત. આ હિતેશ છે, તે ભરતનો સાળો છે, તે ઘણો સારો છે. ભરવાડ ગાયો ચારે છે, શ્રી અનાજ ચાળે છે. ખેતરમાં જાવ-જીંજી છે, પાણીમાં જળ નાખી છે. તેણે લોખંડના વાળા બાંધ્યા, તેણે દૂધના વારા બાંધ્યા. મેં કોરા કાગળ ખરીદ્યા, તેણે કોળું ખરીદ્યું. તે ભાજિયાં તળે છે, માછલી પાણીમાં તરે છે—આવાં આવાં વાક્યો પોતે બોલીને અને પછી આખા વર્ગ પાસે વારંવાર બોલાવવાની અને સમયાંતરે પેલા બ ને બદલે ર બોલતા વિદ્યાર્થીઓ પાસે વધુ વાર બોલાવવાની એમને આડકતરી રીતે બ ને બદલે ર બોલવાની, તેમની ટેવથી સલાહ કરી શકાય અથવા તો સલાહ કર્યા વિના જ તેમને ર ને બદલે બ બોલતાં ચળદની કામગીરી બદલાય છે તે સંલગ્નાતોને તે ભિન્નતાનું ઉચ્ચારણ કરતા કરી શકાય. આ કારણે દરેક વિદ્યાર્થી દીક અથવા તો જો તે પ્રદેશનાં બાળકોના જૂથ દીક અલગ અલગ ઉચ્ચારણ ક્વાયતો યોજવી પડે. ભાષાવિજ્ઞાન અને ધ્વનિવિજ્ઞાન કે ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનો અભ્યાસી શિક્ષક આવાં અવલોકનો કરી શકે અને તે ખાસિયતો બદલવા માટેની ઉચિત ક્વાયતો યોજી શકે એ દેખીતું છે.

ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનો અભ્યાસી શિક્ષક ઉચ્ચારણની ખાસિયતો બદલવા માટે ઉચ્ચારણો દેવી રીતે થાય છે તેનું વર્ણન પણ દોઢાં મોટાં અને વધુ સમજદાર

ખાળકે સમક્ષ કરી શકે. ખાસ કરીને ખીજી ભાષા શીખવતી વખતે, ખાળકે નવથી ખાર વરસનાં હોય ત્યારે એ ખીજી ભાષાના ધ્વનિઓનું વર્ણન પણ કરી શકે. એક રીતે એ ઉચ્ચારણશાસ્ત્રનું અને તેથી વ્યાકરણનું જ શિક્ષણ હશે, છતાં એ ઉચ્ચારણની તાલીમમાં મહત્ત્વનું હશે. એ વિદ્યાર્થીને પહેલાં તો પોતે ઉચ્ચારીને નિદર્શનની મદદથી જન્મે ઉચ્ચારણો વચ્ચેના તફાવત મંભળાવશે, સમજાવશે. પછી એ જન્મે ઉચ્ચારણો વચ્ચેના તફાવતનું વર્ણન કરશે. આ વર્ણન દેખીતી રીતે ઉચ્ચારણ-શાસ્ત્રની પરિભાષા પર આધારિત હશે. દા.ત. f અને ph વચ્ચેના તફાવત પ્રથમ નિદર્શનથી અને પછી વર્ણનથી વિદ્યાર્થીને જાતે સકાય. પહેલાના ઉચ્ચારણ સમયે દાંતથી જીભ થોડી દૂર રહે છે અને હવાને ઘસાતી ઘસાતી આવવા દે છે એવું વર્ણન કરી શકે—ભલે પછી તેને મંઘવી ધ્વનિ કહેવાય એવી પારિભાષિક સમજ વિદ્યાર્થીને ન આવે. આવી સમજની કદાચ જરૂર પણ નથી.

અમુક પ્રથમ ભાષા શીખેલાં ખાળકે એમની પ્રથમ ભાષાની ધ્વનિવ્યવસ્થાનાં ઉચ્ચારણ માટે ટેવાયાં હોવાથી, પ્રથમ ભાષાની ધ્વનિવ્યવસ્થા ઉચ્ચારતી વખતે અમુક અમુક ઉચ્ચારણની શક્ય સરતચૂકો કરશે, એવાં અનુમાન કરીને અથવા તો સરતચૂકોનાં અવલોકનોથી અનુભવને આધારે, ભાષાવિજ્ઞાન અને ઉચ્ચારણશાસ્ત્ર જાણતો શિક્ષક એ સરતચૂકો ટાળવા માટે ખાસ પ્રકારના પાઠો અને કવાયતો તૈયાર કરી શકશે. આમ કરવામાં આવે તો ઉચ્ચારણની તાલીમ સાચી દિશાની પ્રવૃત્તિ બને અને સરળતાથી, ઓછી મહેનતે, ઓછા સમયમાં ઉચ્ચારણની તાલીમ આપી શકાય.

મોટેથી વંચાવણું

ઉચ્ચારણની તાલીમના ખીજા સોપાન ઉપર મોટેથી વંચાવવાની તાલીમનું સ્થાન ગણાય. ખાળકે પહેલાં તો જૂથમાં વાંચતાં કરવાં અને પછીથી તેમને વ્યક્તિગત રીતે મોટેથી વાંચવાનું કહેવું, આ વખતે ધ્વનિઓના ઉચ્ચારણની ઓકસાઈની સાથે સાથે સ્વરભાર, લઢણો, ચોગ્ય આરોહ-અવરોહ વગેરે જાણતો પણ શીખવી શકાય, જે વાક્ટકીશલની તાલીમનાં અગત્યનાં પાસાં છે. વાંચન-કૌશલની તાલીમને પાચે ઉચ્ચારણની તાલીમ સમયે આ રીતે નખાઈ જાય છે.

મોટેથી જોલવાની તક

વંચાવવાની તાલીમની સાથે સાથે ખાળકે આત્મસાત્ થયેલાં શ્રુતિચિત્રોને ભૂત કરવાં પડે, ઉચ્ચારવાં પડે એવી સાહજિક સ્થિતિ ઊભી કરવી જોઈએ. વર્ગમાં પ્રશ્નો એ રીતે પૂછવા જોઈએ કે દરેક વિદ્યાર્થીએ વ્યક્તિગત રીતે ભાષાને સારો એવો વપરાશ કરવો પડે. એમને પ્રથમ ભાષા અથવા તો ખીજી ભાષામાં

વાતચીત કરવી પડે અથવા તો વર્ગ સમક્ષ વાર્તા કહેવા, વર્ણન કરવા કે પોતાનો અનુભવ કહેવા આવવું પડે એવી સાહજિક સ્થિતિ ઊભી કરી શકાય, આની તાલીમ જેમ વધુ આપી શકાય તેમ મોટપણે વાતચીત કરતી વખતે અથવા વ્યાખ્યાન આપતી વખતે ઘોઘવાવું પડે છે, અચકાવું પડે છે, પોતાની વાત યાદ કરવા માટે ઘોઘવાવું પડે છે અને જાહેરમાં પાંચ-દસ સાલુસો સમક્ષ ઔપચારિક રીતે બોલતી વખતે પણ શરીરમાં ધ્રુજારી છૂટે છે, ક્ષોભ અનુભવાય છે, મોંમાં સ્વકારો લાગે છે, પરસેવો થઈ જાય છે એવી સ્થિતિને ટાળી શકાય. આપણે જાણીએ છીએ કે પરિચિત વ્યક્તિઓ સાથેની વાતચીતમાં કે ક્યારેક તો આવા નાનકડા પરિચિત જૂથ સમક્ષ વ્યાખ્યાન આપતી વખતે કેપટ, માન્ય ઉચ્ચારણો સાથે અસરકારક રીતે બોલનાર વ્યક્તિઓ, અપરિચિત વ્યક્તિઓ સાથેની વાતચીતમાં કે અપરિચિત જૂથ સમક્ષ વ્યાખ્યાન આપતી વખતે ક્ષોભ, ગભરાટ, માનસિક તણાવ, અજાગો વગેરે અનુભવે છે અને તે કારણે ઘોઘવાય છે, અચકાય છે, ધ્રુવ બોલવું છે તે ભૂલી જાય છે, અને ક્યારેક આ બધાંને કારણે થતી બોલવાની ઝડપને કારણે મગદી ને બદલી મકદી, વ્યાખ્યાનને બદલે વાખ્યાન, કરુણાજનક ને બદલે કંડહાજનક, ધ્રુજારી ને બદલે ધ્રુજારી, ધરાઈ ને બદલે ધરઈ, વેરાઈ ને બદલે વેરઈ જેવા શબ્દો ઉચ્ચારે છે. ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ ખાસ કરીને ઔપચારિક વાતચીત હોય ત્યારે અને જાહેરમાં વ્યાખ્યાન આપતી વખતે રાખવાની કાળજી, તાલીમથી શીખવી શકાય. મોટેથી બોલવાની તાલીમ માટે કેટલીક મૌખિક ક્વાયતોનો ઉપયોગ કરી શકાય.

પુનરાવર્તનની ક્વાયત

પોતે જે સાંભળ્યું છે તે વાક્યનું અને પછી ધીમે ધીમે બે-ત્રણ-ચાર-પાંચ વાક્યોનું અને અંતે આખા ને આખા પરિચ્છેદોનું સળંગ શ્રવણ અને પુનરાવર્તન-એવી તાલીમ આપી શકાય. શિક્ષક દરેક વિદ્યાર્થીને આની વ્યક્તિગત તાલીમ આપે એ ઇચ્છનીય છે. પરંતુ એ પહેલાં આખા વર્ગને એક સાથે આ તાલીમમાં જોતરી શકાય. સમૂહમાં પુનરાવર્તનો કરવાનાં હોવાથી વિદ્યાર્થીની વ્યક્તિગત વાદ-શક્તિ ઉપર વધુ પડતું દબાણ આવતું નથી. સામૂહિક પુનરાવર્તનોની પૂરતી ક્વાયતો કરાવ્યા પછી વ્યક્તિગત પુનરાવર્તનની શરૂઆત કરી શકાય. શિક્ષક પોતે જ વિદ્યાર્થી સમક્ષ હાજર હોય અને પોતે ઉચ્ચારતો હોય એ વાક્યોનાં પુનરાવર્તન કરાવતો હોય તો એ આદર્શ સ્થિતિ છે, કારણ કે તેથી સ્થિતિમાં વિદ્યાર્થી વાક્યોનાં ઉચ્ચારણોનું જ નહીં, એ વાક્યો ઉચ્ચારતી વખતે શિક્ષકના મોંના જે હાવભાર થાય છે અને જે ચેષ્ટાઓ થાય છે તેનું સૂચનાં પુનરાવર્તન કરી શકે.

શિક્ષકની ગેરહાજરીમાં આમોદોન, રેડિયો કે ટેઈપ રેકૉર્ડનો ઉપયોગ કરી શકાય. આ તાલીમ દેખીતી રીતે તદ્દન પ્રાથમિક કક્ષાની છે અને તદ્દન નાની ઉંમરનાં (દસથી ચૌદ વરસનાં) બાળકો માટે એ જરૂરી ગણાય.

‘ખાલી જગ્યા પૂરો’ની ક્વાયતો

પુનરાવર્તનની તાલીમ થોડા દિવસ આપ્યા પછી તરત જ એની સાથે ‘ખાલી જગ્યા પૂરો’ની તાલીમ આપી શકાય. વાક્યમાં એવી એવી ખાલી જગ્યાઓ મૂકવામાં આવે કે એને પૂરવા માટે વિદ્યાર્થીએ ઉચિત શબ્દની પસંદગી કરવી પડે એટલું જ નહીં, ઉચ્ચારણની દૃષ્ટિએ પણ યોગ્ય શબ્દની પસંદગી કરવી પડે. આ ક્વાયતથી યોગ્ય મંદર્ભમાં યોગ્ય શબ્દો (ઉત્તમ મંદર્ભમાં, ઉત્તમ ક્રમમાં, ઉત્તમ શબ્દો નહીં) મૂકવાની તાલીમ મળે. દા. ત. ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા તરીકે શીખતાં બાળકને નીચેની એક ક્વાયત આપી શકાય. વર્ગ સમક્ષ કાચા પૂંકાની સામાન્ય ચોપડી બતાવીને ‘આ ચોપડી છે’ એમ શિક્ષક બોલશે. પછી સૂચવશે કે ‘હું જે જે પદાર્થ બતાવું તેનાં તેનાં તમારે નામ બોલવાનાં છે.’ સ્મરને બોલ બતાવીને ‘આ..... છે.’ વચ્ચેનો શબ્દ વિદ્યાર્થી બોલશે અને અંતે છે શિક્ષક પણ બોલવા લાગશે. દોરારને દોડો બતાવીને (૨) ‘આ..... છે.’ મોટું દળદાર પુસ્તક બતાવીને (૩) ‘આ..... છે.’ નાની પુસ્તિકા બતાવીને (૪) ‘આ..... છે.’ આમાં વચ્ચેની ખાલી જગ્યા પૂરતી વખતે પહેલા વાક્યમાં દેટલાક વિદ્યાર્થીઓ બોલ અને દેટલાક દોડો બોલશે. બીજા વાક્યમાં બધા જ દોડો બોલશે. ત્રીજામાં દેટલાક પુસ્તક તો દેટલાક ચોપડી બોલશે. ચોથામાં બધા જ ચોપડી બોલશે. કદાચ કોઈક જ ‘પુસ્તિકા’ પણ બોલે. આમ એકબીજા સાથે અર્થની દૃષ્ટિએ સંકળાયેલા, ક્યારેક સમાનાર્થી મનાતા, ક્યારેક વિરુદ્ધાર્થી મનાતા, સાપેક્ષ રીતે અર્થ દર્શાવતા શબ્દો, ખાલી જગ્યામાં આવે એવી ક્વાયતો થોળને પછી વર્ગ સમક્ષ શિક્ષક પેલી કાચાપૂંકાની સામાન્ય ચોપડી (કદાચ વાચનમાળા) બતાવશે. ‘આ..... છે’ બધા જ વિદ્યાર્થીઓ ચોપડી બોલશે. આમ ચોપડી, પુસ્તક અને પુસ્તિકાના અર્થોની (સંદર્ભોની) સીમાઓ કેવી કામગીરી બળવે છે તેનાં આડકતરાં નિદર્શનોથી શબ્દસંક્રાંતિ અને ઉચિત શબ્દોનાં માન્ય ઉચ્ચારણો સાથેનાં ઉચ્ચારણોની તે તાલીમ આપી શકશે. ચિત્રો, પદાર્થો, આકૃતિઓ, સ્લાઈડો, ફિલ્મ વગેરેનો પણ અનુકૂળતા મુજબ ઉપયોગ કરી શકાય. વિચાર કરવા કે યાદ કરવા થોળ્યા વિના મંદર્ભ અનુસાર શબ્દપ્રયોગો કરવાની ટેવ આ ક્વાયતની તાલીમથી પાડી શકાય. આ તાલીમના ભાગ તરીકે ભાષાનાં વાક્ય, માળખાં કે પદોની ભાવની તાલીમ આપી શકાય અને આમ આડકતરી રીતે ભાષાની વ્યવસ્થાના

નિયમો અથવા વ્યાકરણ વિદ્યાર્થીઓને શીખવી શકાય. નોંધવામાં આવ્યું હતું કે જુઓ અને કહો, અથવા જુઓ અને બોલો પ્રકારની ક્વાયતને 'ખાલી જગ્યા પૂરો'ની ક્વાયતના આરંભિત્વ તરીકે ઉપયોગમાં લેવામાં આવ્યું છે.

પ્રશ્નોત્તરીની ક્વાયત

'જુઓ અને બોલો'ની ક્વાયતથી જેમ 'ખાલી જગ્યા પૂરો'ની ક્વાયત શરૂ કરી શકાય તેમ પ્રશ્નોત્તરીની ક્વાયત પણ 'જુઓ અને બોલો'ની ક્વાયતથી શરૂ કરી શકાય. પદાર્થ, ચિત્ર વગેરે જતાવીને 'આ શું છે?' અથવા 'આ કોણ છે?', 'તે શું કરે છે?', 'એ શા માટે દોડે છે?' વગેરે પ્રશ્નો પૂછીને મૌખિક ઉત્તરો મેળવવાથી, ઉચ્ચારણની, મૌખિક અભિવ્યક્તિની અને ભાષાની વ્યવસ્થાના નિયમોની એમ એક સાથે ત્રણ પાસાંઓની તાલીમ આપી શકાય. વાક્યોનાં માળખાં અને પદોની ભાત, વિદ્યાર્થીએ ઉત્તર આપતી વખતે અમુક જ પ્રકારનાં પસંદ કરવાં પડે, એવા પ્રશ્નો તૈયાર કરવાની જવાબદારી આવી ક્વાયતો તૈયાર કરનારની છે. શિક્ષકો પણ જરૂર મુજબ આવી ક્વાયતો યોજી શકે અથવા તૈયાર ક્વાયતોમાં સુધારા-વધારા કરીને પોતાના હેતુ અને જરૂર અનુસાર તેના ઉપયોગ કરી શકે.

વર્ણુનોની ક્વાયત

પ્રથમ સાદાં, પછી થોડાં મંદુલ અને અંતે ઘણાં મંદુલ ચિત્રો જતાવીને તે ચિત્રોનું મૌખિક વર્ણન કરવાનું કહીને પણ ઉચ્ચારણ અને મૌખિક અભિવ્યક્તિની તાલીમ આપી શકાય. અવલોકનની ક્ષમિત, નિરીક્ષણની ચોક્કસાઈ અને અવલોકેલી સામગ્રીનું ઉચિત શબ્દો, પદો અને વાક્યોની મદદથી વર્ણન કરવાની આ તાલીમ કશુંયે શીખવાની વિદ્યાર્થીની શક્તિને દેખવવામાં ઘણી ઉપયોગી થઈ શકે એમ છે. એક ચોરસની નીચે એક વર્તુળ ક્યાં હોય તેવું ચિત્ર, પછી ચોરસની નીચે તથા ઉપર વર્તુળ ક્યાં હોય તેવું ચિત્ર, પછી ચોરસની ચાર બાજુ વર્તુળ ક્યાં હોય તેવું ચિત્ર, પછી ચોરસની માત્ર બે બાજુ વર્તુળ ક્યાં હોય તેવું ચિત્ર, પછી ચોરસની ચારે બાજુ વર્તુળ ક્યાં હોય તેવું ચિત્ર એમ વિવિધ સાદાં ચિત્રો દર્શાવીને તેનાં વર્ણનો કરવાનું કહી શકાય. પછી એકસરખાં બે ત્રાણીઓ ચિત્રમાં હોય તેમનું વર્ણન કરાવી શકાય. દા. ત. ઘોડો અને દરણુ, સિંહણ અને વાઘ, વાઘ અને ચિત્તો, જમ્બો અને હંસ, ચકલી અને સૂરતી, દરણુડો અને ફક્કાધણી, ઠેસકરખોરો, લીમડો અને આંબો, આસોપાસવ અને જોરસલ્લી, વડ અને પીપળા એમ અનેક ભેદીઓનાં ચિત્રો જતાવી શકાય. પછી ક્રિયાનું વર્ણન આપે એવાં ચિત્રો મૂકી શકાય. એક સાથે એક ચિત્રમાં ઘણી સામગ્રી હોય તેવાં મંદુલ ચિત્રો મૂકી શકાય. ચિત્રોના વર્ણનની તાલીમ આપ્યા પછી દીવાનખાનાનું વર્ણન,

રસોડાનું વર્ણન, ગળીયાનું વર્ણન, શેરીનું વર્ણન, એવાં વર્ણનો કરવાનું કહી શકાય. એ દ્વારા અમૂર્ત વિચારણા અને નગર સામે ન હોય તેવાં દ્રશ્યો, ક્રિયાઓ, વર્ણને માત્ર સ્મૃતિની મદદથી ભાષાગદ્ય કરવાનું કહી શકાય. મૌખિક અભિવ્યક્તિની આ તાલીમ લેખન-કૌશલની તાલીમ વખતે ઘણી જ ઉપયોગી થઈ શકે એટલું જ નહીં, લેખનકૌશલમાં પણ આવાં વર્ણનો લખાવવાની તાલીમ, આ તાલીમના સિક્કાની ખીણ બાબુ જ બની રહે.

વર્ણનોની તાલીમ આપવાનું છેલ્લું પગથિયું, પરિસ્થિતિના વર્ણનની તાલીમ આપવાનું છે. આમ તો ચિત્રોનાં કે શેરીનાં, રસોડું અને શેરીનાં વર્ણનો દ્રશ્ય અનુભવનાં અને તેથી કોઈ પરિસ્થિતિનાં વર્ણનો ગણાય. પરંતુ એથી એક ઝગઝગ આગળ વધીને કોઈ પરિસ્થિતિ આપવામાં આવે. એ પરિસ્થિતિમાં રંગો પૂરીને, એ પરિસ્થિતિનું જીવંત વર્ણન કરવાનું કહી શકાય. વક્તૃત્વની તાલીમ માટે આવાં વર્ણનો કરવાનું કહી શકાય. આવાં વર્ણનો કરવાની તાલીમ પાયાની તાલીમ બની શકે એ આપણે આગળ જોઈશું.

સંવાદોની તાલીમ

પુનરાવર્તન, ખાલી જગ્યા પૂરો, જુઓ અને કહો, પ્રશ્નોત્તરીની ક્વાયતો, વર્ણનોની ક્વાયતો, એ બધી તાલીમ મોઢેથી બોલવાની તાલીમનાં એક પછી એક એ ક્રમમાં ચડવાનાં સોપાનો છે અને છતાં એક તાલીમ શરૂ કર્યા પછી એ ચાલુ હોય ત્યારે જ ખીણ ક્વાયતોની તાલીમ શરૂ કરવામાં આવે—એ રીતે એક સાથે ચાલતી લિન્ન લિન્ન સ્તરની આ બધી તાલીમો છે, અથવા તો એક જ તાલીમનાં આ જુદાં જુદાં પાસાંઓ છે. આ બધી તાલીમની મદદથી મોઢેથી બોલવાનાં જે તાલીમ મળે છે તેને વાતચીતના કૌશલમાં વાળી શકાય; તો ખીણ બાબુ વક્તૃત્વના કૌશલમાં પણ વાળી શકાય.

વાતચીતના કૌશલમાં મોઢેથી બોલવાની તાલીમમાં વાળવા માટે સંવાદોની તાલીમ એક અગત્યનું સોપાન ગણાય.

જુદી જુદી પરિસ્થિતિઓ અને વિવિધ સંદર્ભોને નગર સામે રાખીને અનેક સ્તરના વિવિધ સંવાદોનું આયોજન કરવામાં આવે. માન્ય ઉચ્ચારણોની ચોક્કસાઈ, ઉચિત લઘણોની કાળજી અને અસરકારક આરોહ-અવરોહની શ્રીચુવટ સાથે એ સાલિનય, મોંના હાવભાવ સાથે વર્ગમાં ભજવવામાં આવે એ ઘણું જરૂરી છે. વર્ગનાં જ કેટલાંક, વિશિષ્ટ શક્તિ ધરાવનારાં બાળકોની મદદ લઈને શિક્ષક આ સંવાદો વર્ગમાં ભજવી શકે. પછી આ સંવાદો ઉપર આધારિત અન્ય કેટલાક સંવાદો માટે તે વિદ્યાર્થીઓને તૈયાર કરી શકે અને તે વખતે ચોતાની સાથે

વાતચીત કરતા, સંવાદ કરતા, વિદ્યાર્થીને તૈયાર સંવાદ અગાઉથી આપી દેવાને બદલે એણે જાતે સંદર્ભ અનુસાર વાક્યો બનાવવાં પડે એવા સંવાદો તે બતાવે. આમાં ભાષાકીય ઘટકોનાં રૂપાંતર, ઉમેરણ, મિશ્રણ, હેરફેર વગેરેની વિદ્યાર્થીની શક્તિને કસવાની તક મળે એવી કાળજી રાખવામાં આવે એ જરૂરી છે.

ભાષાકીય ઘટકોનાં રૂપાંતર, ઉમેરણ, મિશ્રણ વગેરેની તાલીમ સીધી જરૂરી એવા ભાષાપ્રભુત્વને વિકસાવવાની તાલીમ છે. એકતું એક વાક્ય જુદી જુદી રીતે બોલવાની તાલીમનો એમાં સમાવેશ થાય છે. ઉપરાંત એક વાક્યરચનાને જુદા જુદા સંદર્ભમાં બોલવા માટે એમાં ક્યા ક્યા ભાષાકીય ઘટકોની હેરફેર કરવી પડે, ક્યા ઘટકોનું ઉમેરણ કરવું પડે, ક્યા ઘટકોને ગાદ કરવા પડે—અને એમ કરવાથી વાક્યરચનાનું માળખું બદલાય વિના કોઈ રીતે અનેક પ્રકારની અભિવ્યક્તિઓ સાધી શકાય છે તેની તાલીમ આપી શકાય. ખીજી ભાષા શીખવતી વખતે જ નહીં પરંતુ પ્રથમ ભાષા શીખવતી વખતે પણ આ પ્રકારની તાલીમ આપી શકાય. અંગ્રેજીમાં આને pattern practice કહે છે.

ગુજરાતીભાષી બાળકને ગુજરાતી પ્રથમ ભાષા તરીકે શીખવતી વખતે ‘અત્યારે રઘુવીર આવશે’ → ‘હમણાં રઘુવીર આવશે.’ ‘તમે કઈ તરફ ચાલ્યા?’ → ‘તમે કઈ તરફ જવ છો?’ ‘બારસાખ મારા માથા સાથે લટકાઈ’ → ‘મારું માથું બારસાખ સાથે લટકાયું.’ ‘રામ અને લક્ષ્મણ મળ્યા.’ → ‘રામ-લક્ષ્મણનો મેળાપ થયો.’ ‘મને ઘણો હરખ થયો’ → ‘હું ઘણો હરખાયો.’ ‘મે’ સખત ઠોકર ખાધી’ → ‘હું સખત રીતે ઠોકરાયો.’ ‘અત્યારે સવારનું ને પાંચ થઈ છે’ → ‘અત્યારે ત્રણને વીસ થઈ છે’ → ‘અત્યારે સાડત્રણમાં દસ છે’ ‘આ મોગરાનો છોડ છે’ → ‘આ છોડ મોગરાનો છે.’ ‘આ એછી ખાંડવાળી છે’ → ‘આમાં ખાંડ એછી છે’ → ‘આમાં મારે જોઈએ એટલી પૂરતી ખાંડ નથી.’ જેવાં અનેક સમાનાર્થી જથ્થાતો વાક્યો કેવાં ઉપર ઉપરથી સમાનાર્થી છે અને દરેક વાક્ય કેવા સંદર્ભમાં કેવો ચોક્કસ અર્થ વ્યક્ત કરવા આવે છે તેની તાલીમ આપવી જોઈએ.

સાદાં વાક્યોને પ્રધાર્થી વાક્યો બનાવવાં માટે કે અધાર્થી વ્યક્ત કરતાં વાક્યો બનાવવા માટે તેમાં કેવા આરોહ-અવરોહનો ઉમેરો કરવો પડે છે તેની પૂરતી તાલીમ જરૂરી છે. ક્યારેક મનમાં વાક્યને પ્રધાર્થી બનાવવાનો ઇરાદો હોય અને અગાઉનાં જ એમાંથી અધાર્થીનો બાવ પ્રગટ થાય એવું બને. હકારાત્મક વાક્યને નકારાત્મક વાક્યમાં ફેરવવા માટે તેમાં નકારદર્શક રૂપ ઉમેરવાથી મોટેભાગે નકારાત્મક વાક્ય થાય છે પરંતુ ટેટલીકવાર તેમાં કોઈ ભાષાકીય ઘટકોની હેરફેર પણ કરવી પડે છે. દા. ત. ‘ગીરવ બોલતો હતો’ → ‘ગીરવ બોલતો ન હતો’, ‘નીરવ નિયમિત હતી’ → ‘નીરવ

નિયમિત ન હતી.' પરંતુ દેટલીકવાર 'નીરવ નિયમિત ન હતી'→'નીરવ અનિય-
મિત હતી' એવું સમાનાર્થી મનાતું વાક્ય પણ વપરાય છે. આ બંને વાક્યોની
સંદર્ભોચિત અસરકારકતાની સૂક્ષ્મતાની સહ તેનામાં જન્મે તેવી તાલીમ એને
અપાવી જોઈએ. સમાનાર્થી ગણાતાં આવાં વાક્યોના વપરાશના કોઈ નિયમો
કોઈ વ્યાકરણોમાં આપવામાં આવતા નથી. 'બંસી હાબર નથી.'→'બંસી ગેર-
હાબર છે,' 'દહેજનો રિવાજ સારો નથી.'→'દહેજનો રિવાજ ખરાબ છે.'→
'દહેજનો કુરિવાજ છે,' 'પરશુરામે પૃથ્વી ક્ષત્રિયો વિનાની કરવાની પ્રતિજ્ઞા લીધી.'
→'પરશુરામે પૃથ્વી નક્ષત્રી કરવાની પ્રતિજ્ઞા લીધી.' વગેરે વાક્યો નકારાત્મક વાક્યો
છે, અને એકસરખો અર્થ વ્યક્ત કરવાની કામગીરી મોટાભાગના સંદર્ભોમાં બળવે
છે છતાં એ દરેકના વપરાશના ચોક્કસ સંદર્ભો નથી એમ કહી શકાયે નહીં.

ક્યારેક લાંબાં વાક્યો બોલવામાં વાક્યચર્યના અસ્પષ્ટ થઈ જાય છે અને
અભિવ્યક્તિ ખરાબર સધાતી નથી, એક લાંબા વાક્યને સ્થાને બે કે ત્રણ ટૂંકાં
વાક્યો કેવી રીતે બોલી શકાય તેની તાલીમ આપવી જોઈએ. એથી જી'ધુ' ક્યારેક
બે-ત્રણ ટૂંકાં વાક્યો ભેગાં કરીને બોલવામાં આવે તો દરકસર થાય છે. દા. ત.
'સવારમાં અમે આ પીધી અને ગાંઠિયા ખાધા'→'સવારમાં અમે આ-ગાંઠિયા ખાધા.'
'અમારી નિશાળમાં આજે શાસનાધિકારી આવ્યા હતા. તેમની સાથે બીજા કુટલાક
મહેમાનો પણ હતા.'→અમારી નિશાળમાં આજે શાસનાધિકારી અને કુટલાક
મહેમાનો આવ્યા હતા.' 'ગઈ રાત્રે અમારી પોળમાં ચોર આવ્યા. ચોરને જોઈ
ફૂતરાં ભસ્યાં. તે વખતે બે કે ત્રણ વાગ્યાનો સુમાર હતો.'→'ગઈ રાત્રે બે કે ત્રણના
સુમારે અમારી પોળમાં ચોરને આવેલા જોઈ ફૂતરાં ભસ્યાં.' 'અમે પિકનિક પર
ગયા હતા. પિકનિકનું સ્થળ વળાદ હતું. તેમાં પચ્ચીસ વિદ્યાર્થીઓ અને એક
પ્રોફેસર ગયેલા. પિકનિક ગયા રવિવારે ચોળેલી.'→'ગયા રવિવારે 'વળાદ' મુકામે
અમે એક પિકનિક ચોળેલી જેમાં પચ્ચીસ વિદ્યાર્થીઓ અને એક પ્રોફેસરે ભાગ
લીધો.' આ રીતે સંદર્ભોચિત વાક્યચર્યનાઓનો વાતચીતના સંદર્ભ અનુસાર ખાસ
કરીને સાંભળનાર વ્યક્તિ કોણ છે, કેવી પરિસ્થિતિ છે, વાતનો સંદર્ભ કેવો છે
વગેરેને નજર સામે રાખીને ઉપયોગમાં લેવાની તાલીમ, બોલવાની તાલીમ અથવા
વાકતાલીમના એક પ્રકાર વાતચીતની તાલીમનું અગત્યનું પાસું છે.

વકતૃત્વ : એક વિશિષ્ટ વાક્યકૌશલ

બધા જ સામાન્ય માણસો બોલી શકે છે, પરંતુ કુશળતાપૂર્વક વાતચીત
કરી શકતા નથી, એવું જ વકતૃત્વનું છે. બધા જ સામાન્ય માણસો બોલી શકે
છે પરંતુ વકતૃત્વ એ કેળવવી પડે એવી અભ્યાસપૂર્વક સિદ્ધ કરવી પડે એવી

કળા છે. બોલવું એટલે વાતચીત કરવી, ભાષણ કરવું એવો અર્થ કરી શકાય પરંતુ બોલતાં આવડવું અને બોલી બાંધવું એ બન્ને વચ્ચે તફાવત છે. વાતચીત અને વક્તૃત્વનાં કૌશલ્યોનો બોલી બાંધવું એ કૌશલ્યમાં સમાવેશ થાય છે એ આપણે જાણીએ છીએ.

કોઈક જૂથની સામે પોતાના વિચારો, લાગણીઓ, સંવેદનો વગેરે ધારાવહી રીતે, સળંગ, સતત, મીઝિક રીતે રજૂ કરવાનું જે કૌશલ છે તેને ‘વક્તૃત્વ’ એવું નામ આપવામાં આવે છે. ‘કવિઓ બનતા નથી, જન્મે છે.’ ‘શિક્ષકો જન્મે છે, બનતા નથી.’ તેમ ‘વક્તાઓ જન્મે છે, બનતા નથી’ એવું સૂત્ર આપવામાં આવે છે. આનો અર્થ એ થયો કે કોઈક આંતરિક સૂત્રને કારણે વ્યક્તિ સારી રીતે બોલી શકે છે. જે કવિતા કરવાની સૂઝ અને શિક્ષણ આપવાની સૂઝ પણ જનની શકાય અને તાલીમથી તેને વિકસાવી શકાય એમ સ્વીકારાવું હોય તો વક્તૃત્વની સૂઝને પણ તાલીમથી જનવી વિકસાવી શકાય એમાં કોઈ શંકા નથી. કેટલીક વખત અથવા તો મોટા ભાગના કિસ્સાઓમાં વાતચીતનું કૌશલ જોનામાં સારી રીતે વિકસ્યું હોય તે સારો વક્તા બને છે, એમ જોવા મળ્યું છે. આમ છતાં વાતચીતના કૌશલમાં પ્રવીણ વ્યક્તિ સારો વક્તા હોય જ એવું સમીકરણ કરી શકાય નહીં, કારણ કે વક્તૃત્વનું કૌશલ વાતચીતના કૌશલની સાથે સંકળાયેલું હોવા છતાં તેમાં કેટલીક વિશિષ્ટ બાબતોનો સમાવેશ થાય છે.

અલગત, અન્ય ભાષાકૌશલ્યોની તાલીમની માફક, અવલોકન, નિરીક્ષણ, શ્રવણ અને એ બધાંને આધારે ઝિલાતી અસરો, સંપ્રગાત-અસંપ્રગાત રીતે તારવવામાં આવતા કેટલાક નિયમો અને એ રીતે જનવાતી આંતરસૂત્રની રીતે જ વક્તૃત્વની તાલીમ ચાલે છે, છતાં તેના માટે કેટલીક ફિલ્ડાંતિક ચર્ચા થયાં પછી તેની વાસ્તવિક તાલીમ કેવી રીતે આપી શકાય તે માટેનાં માર્ગસૂચક તારણો આપી શકાય તેમ છે.

સારા શ્રોતા બનેા

શ્રવણકૌશલની તાલીમની ચર્ચા સમયે સારા શ્રોતા થવાની અવશ્યકતા ઉપર ભાર મૂકવામાં આવ્યો જ હતો. કોઈ પણ વ્યક્તિને ભાષણ કરતી સાંભળનારે હોય અને જોઈએ હોય ત્યારે તેના ભાષણમાં ક્યાં ક્યાં તરવો અસરકારક હતાં કે નહીં શ્રોતાઓને પ્રભાવિત કર્યા અથવા મુગ્ધ કર્યા તેની દરેક સાંભળનારને વાતે છે. અંશે જરા ઝીણવટથી વિચાર કરતાં સમજ પડે છે. આ સમજ પડવાને કારણે જ અસરકારક અભિવ્યક્તિ સધાય ત્યારે શ્રોતાઓ તાળીઓ પાડી જોઈ છે, અથવા મનમાં ને મનમાં ‘સરસ...સાચી વાત છે’ એમ વક્તા સાથે સંમત થઈ જાય છે.

એ સાથે ભાષણમાં ક્યાં ક્યાં તરવો ણિનજરરી જ નહીં, વક્તવ્યને યાધારૂપ હતાં તેનું જ્ઞાન પણ શ્રોતાને થતું હોય છે. કહેવાની આ રીત યરાળર હતી, અને આ રીત યરાળર ન હતી તેથી સાપેક્ષ નોંધ લેવાની વિવેકશક્તિ આછેવત્તે અંશે દરેક વ્યક્તિમાં હોય છે. એ વિવેકશક્તિ એકધ્યાન થઈને, દેન્દ્રિત થઈને વક્તવ્ય સાંભળવાની ટેવ પાડવાથી ફળવાતી જાય છે. અનેક પ્રકારના વક્તાઓ પાસેથી વિવિધ વિષયો ઉપરનાં વ્યાખ્યાનો સાંભળવાથી પણ સરખામણી માટે વ્યાપક તકે મળવાને કારણે, આ વિવેકશક્તિ ફળવાતી જાય છે. એટલે જ સર્વ પ્રકારના વક્તાઓને એકધ્યાન થઈને પૃથક્કરણાત્મક અને વિવેચનાત્મક દષ્ટિ સાથે અવલોકવા અને સાંભળવા જોઈએ. અવલોકવા એટલા માટે કે ભાષાની અસરકારકતાનો મોટો આધાર વક્તાના મોંના હાવભાવ ઉપર રહેલો હોય છે, જે આપણે આગળ જોઈશું.

પણ માત્ર અવલોકવા-સાંભળવાથી જ કોઈપણ સાંસ્કૃતિક પ્રવૃત્તિ શીખી શકાય નહીં. એમ કરવાથી દેટલીક આંતરસૂઝ ફળવાય. એ ઉપરાંત તેનું સૈદ્ધાંતિક જ્ઞાન પણ આછેવરો અંશે પ્રાપ્ત કરી શકાય પરંતુ ખરેખરી વાસ્તવમાં તાલીમ બહુ અગત્યની યાગ્ય છે. જાહેરમાં, નાનાં-મોટાં જૂથોની સામે જે-પાંચથી ત્રીસ-ચાલીશ મિનિટ સુધી ધારાગ્રંથ, સતત, સળંગ બોલવાની ટેવ પાડવી જોઈએ.

વક્તૃત્વનું મહત્ત્વ

વાતચીતનું કૌશલ ફળવું દરેક ભાષક માટે એટલે કે દરેક વિદ્યાર્થી માટે આવશ્યક છે. પરંતુ દરેક ભાષકને જાહેરમાં, નાનાં-મોટાં જૂથોની સામે જે-પાંચથી ત્રીસ-ચાલીશ મિનિટ સુધી સતત બોલવાના પ્રસંગો જીવનમાં લાગ્યે જ ચારપાંચ વખત આવે છે. વળી, દેટલાકને તો તેવા પ્રસંગો ક્યારેય આવતા નથી એ જોતાં પ્રશ્ન કરી શકાય કે વક્તૃત્વની તાલીમનું મહત્ત્વ કેટલું? અથવા તો બીજી ભાષા જાણતા માણસે પ્રથમ ભાષામાં અથવા બીજી ભાષામાં જાહેરમાં બોલવાનો પ્રસંગ આવે છે. પશ્ચિમની સંસ્કૃતિની અસર હેઠળ સામાજિક પ્રસંગોને ઊજવવા માટે જોડવાતા મેળાવડાઓમાં શુભેચ્છા, અલિનંદન, આશીર્વાદ એવા કોઈ ને કોઈ નિમિત્તે દરેકને ક્યારેક ક્યારેક જાહેરમાં બોલવું પડે છે. જન્મદિવસ, પરદેશગમન, નોકરીમાં બઢતી, લગ્નપ્રસંગ એમ અનેક પ્રસંગે જાહેરમાં ઔપચારિક રીતે બોલવાના પ્રસંગો વધતા જાય છે. એટલે શિક્ષકો તરીકે ઉમેદવારી કરવા માંગતા માણસોએ જ વક્તૃત્વના કૌશલની તાલીમ મેળવવી જોઈએ એમ કહેવાનો જમાનો પૂરો થઈ ગયો છે. દરેક પ્રસંગ માટેનાં વક્તવ્યો જુદા જુદા પ્રકારનાં હોય એ ભા. વિ. ૭

સ્વાભાવિક છે છતાં એવી કેટલીક બાબતોની તાલીમ આપી શકાય કે સામાન્ય વાદશક્તિને, બહેરમાં બોલવાની શક્તિને ઢેળવે.

લાપાપ્રભુત્વ

લાપાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી તરીકે વક્તૃત્વની અસરકારકતા લાપાપ્રભુત્વ પર આધારિત છે એમ કહેવાનું સહેલું મન થાય. આમ તો લાપાપ્રભુત્વમાં માત્ર માન્ય ઉચ્ચારણો અને સંદર્ભો અનુસાર યોગ્ય લાપાનો વિનિયોગ એ બે બાબતોનો જ સમાવેશ કરવામાં આવે છતાં મૌખિક અભિવ્યક્તિમાં સ્વસ્થતા, મંથ ઉપર કે શ્રોતાગણ સમક્ષ હોવા રહેવાની લાક્ષણિક અદા, સાહજિકતા, બોલવાની ઝડપ, મોટા-ધીમા અવાજનું મહત્ત્વ, વક્તવ્ય અનુસાર મોં ઉપર આવતા હાવ-ભાવ, પ્રયોગદાસ્ય, પુનરાવર્તન અને આમ તો વક્તવ્યની શરૂઆતમાં જ આવતું અને 'શુભ શરૂઆતથી અડધું' મેદાન મારી જવાય છે' એ કહેવત અનુસાર ધાડું મહત્ત્વનું સંબોધન એ બધાં પાસાંની સમજ ઢેળવાય તે જરૂરી છે. વળી, જે વિચારો, લાગણીઓ, સંવેદનો વ્યક્ત કરવાનાં છે તે લાપાની મદદથી જ અભિવ્યક્ત કરવાનાં હોવાથી પ્રસ્તુત-અપ્રસ્તુતનો વિવેક, મુદ્દાઓની કમળદ વ્યવસ્થિતતા, પોતાના વક્તવ્યને ક્યારેક જોખમાવતી વિસંગતિઓ કે અસંગતતા એટલે કે પોતાની જ દલીલોનો જતો જ કરાતો વિરોધ, આંકડાઓ અને અવતરણોનું ઔચિત્ય અને સચ્ચાઈ વગેરેની સૂઝ ઢેળવવા માટે પણ દેટલાંક સૂચનો કરી શકાય.

ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ

ઉચ્ચારણોની ચોકસાઈ માટે આગળ સૂચવી છે તેવી મોટાથી બોલવાની તાલીમમાંની ભુઓ અને બોલો, પુનરાવર્તન, ખાલી જગ્યા પૂરો, પ્રશ્નોત્તર વગેરેની ક્વાયતો પ્રયોજી શકાય.

લાપા અંનાયાસ વપરાય, લગભગ એક મિનિટના ચારસો-પાંચસો ધ્વનિઓ, સ્પષ્ટ ઉચ્ચારણો સાથે ઉચ્ચારાય એને આપણે લાપા ઉપરની પડકારના નામે ઓળખીએ છીએ. લાપાનો ઉપયોગ કરતી વખતે શબ્દો શોધવાની કે પદો અને વાક્યોને રચનાબદ્ધ કરવાની તકલીફ પડતી હોય ત્યારે વક્તાને જે આગાધ કરવો પડે છે તે સ્પષ્ટ થઈ જતો હોય છે. બહેરમાં લાપણું આપતી વખતે લાપાસવાન હોવું એ એક બાબત છે અને લાપાસલાન થવાને કારણે લાપાનો ઉપયોગ આપાસ-પૂર્વકનો બની રહે એ બીજી બાબત છે.

ખૂબ સલામત રીતે કરવામાં આવતા શબ્દપ્રયોગો, શોધી શોધીને પ્રગટમાં આવતાં વિશેષણો, ઉપયોગમાં લેવામાં આવતા અલંકારો, યોગ્ય જેવી લાગતી

દ્વેષાપિષ્તાની અસર, કિલ્લ વાક્યપ્રયોગો, કૃત્રિમ દેઅનુદિત લાગે તેવા શબ્દો-પદો દે વાક્યોના ઉપયોગો વગેરે દેટલીક બાળતો ધણું વક્તવ્યોને કૃત્રિમ બનાવી દે છે,

ખરેખર તો ભાષાનો સમતોલ ઉપયોગ એ ધણી અગત્યની બાબત છે. વાસ્તવિક ઉદાહરણ આપવું હોય તો ધણા શુદ્ધરાતી અધ્યાપકોનાં વક્તવ્યોને ટેઈપ કરીને આપી શકાય. ભાષાનો સમતોલ ઉપયોગ એટલે ભાષાનાં બધાં તરવો-બધા ઘટકોનો વક્તવ્યના વિષયને અનુરૂપ વિનિયોગ.

મોટામાં મોટી તકલીફ ભારેખમ શબ્દો વાપરવાની, માતૃભાષાના ઉપયોગના અથવા શુદ્ધભાષાના ઉપયોગના અતિરેકમાં એ જ ભાષાના શબ્દો શોધીનેય વાપરવાની અને પરભાષાના પોતાની ભાષામાં ચલણી શબ્દોને અસ્પષ્ટ ગણવાની અને ભાષાને શણગારીને, અલંકૃત કરીને વાપરવાની ટેવ ભાષાના વપરાશને અસમતોલ કરે છે. ધણું વ્યાખ્યાનોમાં સાંભળેલાં થોડાં વાક્યોનાં ઉદાહરણો વાંચતાં આને ખ્યાલ આવશે.

‘જે સારો રીડર છે અને નીડર છે એ જ સારો લીડર બની શકે.’ ‘નેતૃત્વ વિનાના નેતાઓએ આઝાદીની લડતમાં પોતાનું સર્વસ્વ ગિજાવ્યું હતું.’ ‘લોકશાહી એટલે ભરખોરનું સોહામણું સોહામણું સપનું’ ‘લોકો બ્યાં સુધી જીવે છે, બ્યાં સુધી લોકો શ્વાસ લે છે, લોકો બ્યાં સુધી છે ત્યાં સુધી લોકશાહીની શાહી સુકાવાની નથી.’ ‘નેતાઓની જે મર્મભૂમિ છે, કર્મભૂમિ છે, તપોભૂમિ છે તે તેમની જન્મભૂમિ છે.’ ‘લોકશાહીના તનનું પતન સનાતન ચિંતાને વિષય છે.’ ‘નેતાઓ અભિનેતાઓની જેમ લોકોના દિલમાં રહેતા હોય છે.’ ‘ભટ્ટાચાર એ જ શિષ્ટાચારનો આચાર બને છે.’ ‘નેતાઓએ આઝાદીની ખરબાદી કરી છે.’ આવાં આવાં અનેક વાક્યો યુનિવર્સિટી કક્ષાની વક્તૃત્વ સ્પર્ધાઓમાં આપણા વિદ્યાર્થીઓએ વાપર્યાં હતાં. માત્ર વિદ્યાર્થીઓને જ આવો મોહ છે તેમ નથી. આપણા શિક્ષકો, બહેર જીવનમાં પહેલ નેતાઓ અને સામાજિક કાર્યકરો વગેરે પણ આવી ભાષા વાપરવાનો શોખ જતો કરી શકતા નથી. શબ્દોની ચમકથી શ્રોતાઓને આંજ શકાય છે એ સ્વીકારવી પડે એવી બાબત હોવા છતાં ભાષાને શણગારવાનો શોખ ભાષાને કૃત્રિમ અને આડંબરી બનાવે છે એટલું જ નહીં, દેટલીક વાર વક્તવ્યના મુખ્ય મુદ્દાને કે હાર્દને નુકસાન કરનાર બની રહે છે.

ખીજી ભાષાના પ્રયોજોનો શોખ અને એ દ્વારા પોતાની વિદ્વતા દે પાંડિત્ય દે બહુશ્રુતતા છતી કરવાનો શોખ જેમ ભાષાને કૃત્રિમ અને કિલ્લ બનાવે છે તેમ સ્વભાષાના જ બધા શબ્દો વાપરવાનો શોખ પણ ભાષાને કૃત્રિમ અને કિલ્લ બનાવે છે. ફર્નિચરનું વર્ણન કરતો ગ્રાઈ વક્તા સોફા, ડાઈનિંગ ટેબલ, ફ્રેસિંગ

ટેબલ, વગેરેની વાત કરે અને પછી લખવાનું મેજ એવો શબ્દ વાપરે તો તે દૃત્વિમ જ બની રહે છે. સ્ટ્રીક, એન્ટિસિપેશન, રિસ્પોન્સિવલ, બેલેઈમ, ડિફેક્ટિવ પ્લાનિંગ, આપણી ઇન્ડિપેન્ડન્ટ ડેમોક્રસી, વિશ્વ બોદ મ યુનિવર્સલ જેવા અનેક અંગ્રેજી શબ્દપ્રયોગો ગુજરાતી વ્યક્તવ્યમાંથી ટાળી શકાય છે. સ્કા બેનો તો શું અર્થ કરવો તે કદાચ વક્તાને પણ બહુ મઝી હોય, તો સામા પહે ચલણમાં રૂ થયેલા અંગ્રેજી શબ્દો વાપરવાની સૂઝ શાખવી એ પણ યોગ્ય નથી. આવી સૂઝને કારણે કલેક્ટર જેવા પ્રચલિત શબ્દને સ્થાને સમાહર્તા અને ભાગશિક્ષણાધિકારી, કંલ્સેમટ (નેટવર્ક માટે) જેવા ભવભંગીય શબ્દો ઉપયોગમાં લેવાય છે તે બહોળું છે. ‘ગવર્નરે નંબર વગરની તકનો સાથે મોટરો ફેરવી શકે છે’ જેવું એક બહેર વ્યાખ્યાનમાંથી નોંધ્યું છે. મોટર, ગવર્નર અને નંબર જેવા ત્રણ ત્રણ અંગ્રેજી શબ્દો વાપરનારને ‘પેટ’ શબ્દ કેમ ખૂંચ્યો? ‘મિનિસ્ટરોની મોટીમોટી હવેલીઓ’ એવો પ્રયોગ કરનારને ‘મિનિસ્ટર’ શબ્દ સામે વાંધો નથી, પરંતુ બંગલાઓ જેવા બહોળા—ચલણી શબ્દ સામે વાંધો છે, એ બહોળીને રમૂજ સિવાય ખીજું કંઈ થાય નહીં. ટેટલાઈ વક્તાઓને મંસ્કૃત શબ્દો વાપરવાનો શોખ હોય છે. પરિપૂર્ણ, અમંદિગ્ધ, પરિપ્રેક્ષ્ય, ગુણપ્રસા, અભિપ્રસા જેવા શબ્દો વ્યાખ્યાનમાં ન આવે તો એમને ચેત ન પડે. લખાણ—કૌશલની ચર્ચા સમયે ‘નેઈશન’ તેમ પાંક્લિય, બહુશ્રુતતા, વિદ્યતા બતાવવા માટે જ વપરાતા આવા શબ્દોથી ભાષા અસરકારક બનવાને બદલે કિલ્લ ખને છે. ખીજા ભાષાના શબ્દો વાપરવાનો અતિવિસ્તાર કે ખીજા ભાષાના શબ્દો વાપરવા સામેની સૂઝ એ બંને આત્મતિક અભિગમો છે, જે ભાષાને દૃત્વિમ અને કિલ્લ કે હાસ્યાપદ બનાવે છે.

આ ઉપરાંત ભાષાને અલંકૃત કરવાના શોખને કારણે ટેટલીકવાર વક્તા એવી ભાષા વાપરી બેસે છે કે જેનો ભાગ્યે જ કંઈ અર્થ થાય. “નેતાઓ આપણી લોકશાહીની બચના ક્ષાઈવગે છે, અધિકારીઓ એના કંઈકરો છે અને પ્રજા એમાં બેઠેલા મુક્તાદરો છે” ત્યાં સુધી તો બધું બરાબર આવડ્યું પણ પછી ખટપટિયાઓ એના મિથેનિક છે અને ભરવાન એનો બતાવનાર છે જેની આત્મતિકતા કરવા જતાં આખી મળ બગડી બચ છે તે વક્તાના ખ્યાનેમાં આવ્યું નહીં. ‘લોકશાહીનાં ખેતરો વાટી જવા ટાંપીને બેઠેલા નેતાઓ’ જેવા પ્રયોગો સમજવા ટેટલી કંપના દોડાવવી પડે એનો વિચાર કરી જેવા લેવો છે. રક્તવ્ય કરતાં લખાણમાં આ ત્રણે બાબતો ઘણી સ્પષ્ટતાપૂર્વક છતી થઈ બચ છે અને મોટે ભાગે લેખકના ભાષાદારિદ્ર્યની ચાડી ખાય છે એ લેખનકૌશલની ચર્ચા સમયે નેઈશન.

મૌલિક અભિવ્યક્તિ

વક્તૃત્વ એ મૌલિક અભિવ્યક્તિની કલા છે. વક્તા શ્રોતાઓની સામે જિભો હોય છે અને એણે ભાષા ઉપરાંત ભાષાને મદદ કરનાર મોંના હાવભાવ, આરોહ-અવરોહ, ઝડપ, અવાજનું મોટું નાનું થવું, સ્વસ્થતા વગેરેની બાબતોની કાળજી રાખવાની હોય છે.

સ્વસ્થતા

સ્વસ્થતા એ વક્તાનો સૌથી મોટો ગુણ છે. જોકે લખાણમાંથી પણ લખનારનો રઘવાટ, ગભરાટ, અજાણે વગેરે પકડી શકાય છે. પરંતુ વક્તા તો નજર સામે જ જિભો હોવાથી દરેક શ્રોતા વક્તાના રઘવાટ, ક્ષોભ, વગેરેને તરત જ પારખી શકે. પોતાની જગ્યાએથી જિભા થઈને મંચ કે વ્યાસપીઠ ઉપર જતા વક્તાની ચાલમાં, તેની આંખમાં અને મોં પર તેની સ્વસ્થતા દેખાતી હોય છે. મંચ પર મહોંચવા માટેની ક્રિયા અરધો પ્રભાવ જિભો કરનારી હોય છે, તે વાતનો બહુ ઓછા વક્તાઓને ખ્યાલ હોય છે. વક્તા પોતાની જગ્યાએથી જિભો થાય ત્યારથી જ તેના તરફ શ્રોતાઓની નજર હોય છે. મોટા ભાગના વક્તાઓ આ બાબત બાંહેધર છે અને પોતાનો બોલવાનો વારો આવતાં કે નામ બોલાતાં શ્રોતાઓની નજરથી સલામ થઈને પોતાની જગ્યા પરથી જિભા થાય છે. શ્રોતાઓની નજરથી સલામ થઈ જવાને કારણે ડેટલીકવાર છાતી કાઢીને થોડી વધુ ઝડપથી મંચ તરફ જવાનું બની જાય છે. ડેટલાક તો ઢેકડા મારીને મંચ ઉપર પહોંચી જાય છે. ડેટલાક પોતાની જગ્યાએથી નીચું મોં રાખીને સડસડાટ મંચ તરફ જાય છે. વક્તા જેવી રીતે મંચ તરફ જાય છે એના ઉપરથી એની સ્વસ્થતાનો અંદાજ આવી જાય છે.

મંચ પર પહોંચ્યા પછી વક્તાનો ગભરાટ અને ક્ષોભ, તેના પગ ધ્રુજતા હોય અને વારંવાર પરસેવો વળતો હોય તેના ઉપરથી જણાઈ આવે છે. પગ કે હાથના ધ્રુજવાની સાથે બોલતાં બોલતાં લાગણીવશ થઈ જવાની ટેવ કે આવેશમાં આવી જવાની ટેવને સાંકળી શકાય. જરૂર હોય ત્યાં વક્તૃત્વને વધારે પ્રભાવક અને અસરકારક બનાવવા માટે લાગણીવશ થઈ જવું અને આવેશમાં આવી જવું એ જાણવી શકાય એવી આવડત છે પણ એટલાં વાક્યો પૂરાં થયા પછી વળી પાછું સ્વસ્થતાપૂર્વક વક્તવ્ય આગળ ચલાવવું જરૂરી હોય છે. મોટાભાગના વક્તાઓ એક વાર લાગણીવશ બની જાય કે આવેશમાં આવી જાય પછી આખા વક્તવ્ય દરમ્યાન એ જ કક્ષાએ લાગણીવશતા કે આવેશ ચાલુ રહે છે. ગભરાટ કે

ક્ષોભને કારણે વક્તા કોઈ વાર ખૂબ મોટેથી બોલવા માટે એવું પણ બને છે અને મોટેથી બોલવાને કારણે અવાજમાં અને શરીરમાં કંપ દેખાય છે.

સભાક્ષોભ અને તેના કારણે આવતો ગભરાટ હજલજ બધા વક્તાઓ માટે સ્વાભાવિક બાબત ગણાય. શરૂઆતમાં બધા વક્તાઓમાં એવો ગભરાટ હોવાનો. પણ બોલવાનો મહાવરો કેળવતા જવાથી ધીમે ધીમે આત્મવિશ્વાસ પણ દેખવાનો જાય છે અને આત્મવિશ્વાસ આવતાં ગભરાટ અને ક્ષોભ ચાલ્યો જાય છે.

આત્મવિશ્વાસનો અભાવ, અસ્વસ્થતાને જન્મ આપે છે અને અસ્વસ્થતાનો એ અજંપો વક્તાના અવાજમાં, મોં પર, મંચ પર જતી વખતની તેની ચાલમાં અને શરીરમાં આવતી કુબ્જરીમાં દેખાય છે. ઝીણો નજરે જોનારા અને વિવેચનાત્મક કાનથી સાંભળનારા શ્રીતાઓ વક્તાની અસ્વસ્થતાનો અણસરો તેના પોશાક અને હાવભાવ તથા ચેષ્ટાઓમાંથી પણ પારખી શકે છે. ખાસ કરીને વિદિષ્ટ પોષાક પહેરવાથી પોતે પ્રભાવ જન્માવી શકશે એવી એક માન્યતા આત્માવિશ્વાસના અભાવમાંથી જન્મેલી અસ્વસ્થતાને કારણે પ્રચલિત થઈ છે. કડક, ધૂસીબંધ અને આધુનિક પોશાક પહેરવાથી પ્રભાવ જન્માવી શકાય એ મર્છકાલની માન્યતા બની ગઈ છે.

બોલતી વખતે બેય હાથનું શું કરવું એ બાબત ઘણા વક્તાઓ સભાન થઈ જાય છે. હાથનું હલનચલન પણ અસ્વસ્થતા અને અકળામણની અભિવ્યક્તિ કરે છે. મોટાભાગના વક્તાઓ એક હાથને માઈક પર ચોંટાડી દે છે. ઘણા બેય હાથને પાટલૂન, ઝર્રો, બક્રીટ કે બંડીના ખિસ્સામાં સેરવી દે છે. કોઈ આગળ તો કોઈ પાછળ બંને હાથને એકબીજામાં ભેરવી દઈને બોલવાનું પસંદ કરે છે. ઘણા અકળ વર્ણોને વક્તાવનો પ્રવાહ ચલાવે છે. કેટલાક વળી બોલતાં બોલતાં હાથની આંગળીઓના ટાચકા પણ ફેંડે છે. આવેશમાં આવી જઈને બોલનારા કેટલાક ટ્રાફિક પોલીસની જેમ હાથ બંધી દિશાઓમાં સાંખા કરી કરીને બોલતા હોય છે. કેટલાક બહેનો એમની ખભા ઉપરથી ન સરી જતી સાડીને પણ ખભા ઉપર વારંવાર સરખી કરવામાં હાથને ઉપયોગ કરે છે, અથવા સાડીના છેડાને એક હાથમાં પકડી ખીંચ હાથની આંગળી પર વીંટવાની-છોડવાની ક્રિયા કરી કરે છે. ઘણાં વારંવાર ચરમા સરખા કરે છે, તો કેટલાક વારંવાર ચરમા કાઢે છે, પહેરે છે એમ વકતવ્ય રચાવે છે. કેટલાક માથાના વાળ સરખા કરવા માટે હાથ ત્યાં વારંવાર દઈ જાય છે, તો કેટલાક પોતાના હાથને શર્ટ કે કોટના બટન પર જ સતત ચમકે છે.

ટૂંકમાં વક્તાને એવી તાલીમ આપવાની જરૂર છે કે તેનામાં આત્મવિશ્વાસ દેખાવ્ય અને એને કારણે સ્વસ્થતાપૂર્વક પોતાનું વકતવ્ય ચલાવી શકે. મોંને ને

ખોલે છે તેનું ઔચિત્ય અને પોતાને એ વિષયની જે માહિતી કે જ્ઞાન છે તે પૂરતું છે તેવી શ્રદ્ધા આત્મવિશ્વાસને જન્મ આપે છે. ઉપરાંત મહાવરો કે બહેરમાં ખોલવાની ટેવ પણ આત્મવિશ્વાસ ફળવવામાં અગત્યનો ભાગ ભજવે છે.

સંબોધન

વક્તા બહેરમાં દોઢક શ્રોતાઓને સંબોધીને ખોલતો હોવાને કારણે વક્તવ્યની શરૂઆત સંબોધનથી થતી હોય છે. આ બહુ ગૌણ બાબત છે પણ વક્તા શ્રોતાઓને વિશ્વાસમાં લેવામાં તેનો કુશળતાપૂર્વક ઉપયોગ કરી શકે એવી બાબત છે. સામાન્ય રીતે સલામતિ, અધ્યક્ષ મહોદય, મુખ્ય મહેમાન તથા પ્રમુખશ્રી—એમાંનું દોઢ એક કે બે સંબોધનો કયાં પછી શાણા નગરજનો, પ્રિય પ્રબજનો, વ્હાલાં વિદ્યાર્થી બહેનો અને ભાઈઓ, આચાર્યશ્રી અને અધ્યાપકમિત્રો કે શિક્ષણગણ, સ્નેહી જ્ઞાતિજનો, વડીલો અને મુરબ્બીઓ વગેરેમાંથી દોઢ એક કે દેટલાંક સંબોધનો કરવામાં આવે છે. વક્તૃત્વ સ્પર્ધા હોય ત્યારે તો એમાં વળી પાછા નિર્ણાયકો હોવાથી તેમને પણ સંબોધન કરવામાં આવે છે ‘નિષ્પક્ષ નિર્ણાયકો’, ‘નિઃસ્વાધી’ અને તટસ્થ નિર્ણાયકો’, ‘સમજદાર નિર્ણાયકો’, ‘ખંતીલા નિર્ણાયકો’, એવાં ભતભતનાં વિશેષણો ઉમેરીને નિર્ણાયકોને સંબોધવામાં આવે છે.

મંચ કે વ્યાસપીઠ પર આવ્યા પછી શ્રોતાવર્ગ કેવો છે, પોતાના વક્તવ્યનો વિષય કેવો છે, પ્રસંગ કેવો છે એ બધી બાબતોને નજર સામે રાખીને સંબોધન કરવું જોઈએ. એમાંય વિશેષણ વાપરતી વખતે તો ઘણું પ્રમાણભાન રાખવાની જરૂર છે. પૂજ્ય, મુરબ્બી, આદરણીય, મોંઘેરા, વગેરે વિશેષણો વાપરતી વખતે પ્રમુખને માટે પૂજ્ય કે આદરણીય કહેવું હોય અને પ્રમુખથી પણ મોટી ઉંમરના અને વધારે આદરણીય મનાતા મુખ્ય મહેમાનને ‘મોંઘેરા મહેમાન’ કહ્યું હોય તો કેવું લાગે ? એથીયે વધારે રમૂજ તો આદતસે મજબૂરની જેમ રહેલાં સંબોધનો કરનારા વક્તાઓ પૂરી પાડતા હોય છે. મહિલામંડળની સભામાં કે જ્યાં વક્તાના પોતાના સિવાય બીજા પુરુષો હોતા નથી (બાળકો કદાચ હોય) ત્યાં ‘બહેનો અને ભાઈઓ’ એવું સંબોધન કરનાર કેવી રમૂજ પૂરી પાડે ! ક્યારેક તો સભાના પ્રમુખસ્થાને હોય તે વ્યક્તિ જ ‘પ્રમુખશ્રી, મુખ્ય મહેમાનશ્રી, ભાઈઓ અને બહેનો’ એવું સંબોધન કરી બેસે તેમ બને છે. દેટલીક સભામાં ‘પ્રમુખશ્રી’ કે ‘મુખ્ય મહેમાન’ હોય જ નહીં તો પણ તેમની ગરહાજરીમાં તેમને સંબોધન કરનારા વક્તાઓ હોય છે. સંબોધનનું ઔચિત્ય નાની છતાં મહત્ત્વની બાબત છે તે આ ઉપરથી સમજશે.

બોલવાની ઝડપ

બોલવાની ઝડપ સામાન્ય રીતે સ્વસ્થતાના ગુણની સાથે સંકળાયેલી છે. પૂરા સ્વસ્થ હોવા છતાં ઘણાને ખૂબ ઝડપથી અથવા ઘણાને ખૂબ ધીમેધીમે, કહેવાનું છે તેને યાદ કરતાંકરતાં બોલવાની ટેવ પડી હોય છે. ખૂબ ઝડપથી બોલવાને કારણે ઉચ્ચારણો સ્પષ્ટ થતાં નથી, અને શબ્દોમાં ઘણા અક્ષરો ઉચ્ચારાયા વિના જ રહી જતા હોય છે. બોલવાની વધુ પડતી ઝડપને કારણે અર્ધવિરામ, પૂર્ણવિરામ વગેરેનો ખ્યાલ તો રહેતો નથી પણ વાક્યના આરોહ-અવરોહનો પણ ખ્યાલ રહેતો જ નથી. ખૂબ ધીમે ધીમે બોલનારા વક્તાઓ, શ્રોતાઓ માટે કંટાળારૂપ બની રહે છે. એમનું વક્તવ્ય સમજવું પણ અઘરું થઈ જાય છે કારણ કે તેમના વક્તવ્યની વિગતો યાદ રાખવા શ્રોતાઓને મથવું પડે છે. એક સમય ચિત્ર દુકડે દુકડે ચિત્રમદ થતું હોવાથી ચિત્તને ખૂબ કસવું પડે છે અને ધ્યાનને ખૂબ કેન્દ્રિત કરવું પડે છે. ખૂબ ઝડપથી બોલી જતા વક્તાને સમજવાનું મુશ્કેલ છે કારણ કે એક વિગત ચિત્રમદ થાય તે પહેલાં તો બીજી, ત્રીજી, ચોથી એમ વિગતોનો ધોધ વહેતો હોય છે. એ જ રીતે ખૂબ ધીમેધીમે બોલનાર વક્તાને સમજવાનું પણ અઘરું છે. વિગતો એકબીજાના સંદર્ભમાં ચિત્રમદ થતી હોવાથી યોગ્ય ઝડપે વક્તવ્ય અપાવું નોઈએ, વક્તવ્યની ઝડપ, શ્રોતાઓની ગુણવત્તા, વાતાવરણ, વક્તવ્યનો વિષય વગેરેને નજર સામે રાખીને ઓછીવતી કરવાની આવશ્યક ક્રાવનો નોઈએ.

વાક્યોત્ પુનરાવર્તન

વક્તવ્ય અગાઉથી તૈયાર કરી રાખવું હોય અથવા મુદ્દાઓ વિચારી રાખ્યા હોય એવું મોટે ભાગે બનતું હોય છે. આપણે ત્યાં તો વક્તવ્ય સ્પર્ધાઓમાં ભાગ લેવા માટે જ વિદ્યાર્થીઓને તૈયાર કરવાનાં હોવાથી આખો મુસદ્દો અધ્યાપક લખી આપીને ગોખાવણી દે એવું સામાન્યપણે લેવા મળે છે. આ કારણે યાદ રાખવું મુશ્કેલ થાય જતાં, સ્મૃતિનો સંધો મેળવવા માટે એક વખત બોલેલા વાક્યનું પુનરાવર્તન કરવું પડે છે. ક્યારેક વાક્યનો માત્ર ઉત્તરાર્ધ ફરીથી બોલવો પડે છે. વાક્યનાં આવાં પુનરાવર્તનો શ્રોતાના ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને આડખીલી રૂપ બને છે. વક્તાના મોં પર યોગ્ય લાવ આવે છે?

પોતાના વક્તવ્યમાં વણાયેલ લાગણીઓ, વિચારો, સંવેદનો વગેરેને અનિવચન કરતી વખતે મોં પર યોગ્ય લાવ આવે તો શ્રોતાને વક્તવ્યમાં રસ પડે છે તેટલું જ નહીં, શ્રોતા માટે વક્તવ્યનું હાર્દ સમજવું સરળ પડે છે. મોટાભાગના શ્રોતાઓ વક્તાને લેવાની ઇચ્છા રાખતા હોય છે, તેનું કારણ આ છે. મન્ય લોકો અર્થબોધ કરે છે તેટલો જ અર્થબોધ ક્યારેક તો મોં પરના હાવબાવ કરતાં મોં

છે. સામાન્ય રીતે મોં પરના હાવભાવ શબ્દોથી થતા અર્થબોધને સહાય કરનાર, સ્પષ્ટ કરનાર, પારદર્શક કરનાર હોય છે, એ સ્વીકારાયેલી વાત છે. દેટલાક વક્તાઓ સામેની ભીંત ઉપર અથવા અન્ય દોઢ જડ પદાર્થ ઉપર નજર ઠેરવી દઈને પોતાનું વક્તવ્ય પૂરું કરતા હોય છે. શ્રોતાઓની નજર સાથે નજર મેળવીને, દરેક શ્રોતાને એમ લાગે કે વક્તા મને ઉદ્દેશીને જ કંઈક વાત કરી રહ્યો છે. એ રીતે શ્રોતાઓને પોતાની જાત સાથે લેતો લેતો, જદલાતા ભાવોને મોં પર દેખાડતો દેખાડતો વક્તા બોલે તો ધણું અસરકારક વક્તવ્ય બને એ દેખીતું છે.

વક્તવ્યના ભાવ અનુસાર અવાજ ધીમે-મોટા કરવો

વાક્યોના આરોહ-અવરોહ અનુસાર અવાજને ધીમે-મોટા કરવાની તાલીમ આપી શકાય. એ સાથે વક્તવ્યના ભાવ અનુસાર અવાજને ધીમે-મોટા કરવાની તાલીમ અપાવી જોઈએ. અવાજનું જનું શ્રોતાઓને વક્તવ્યમાં તદ્દુપ જનાવીને વક્તવ્યના પ્રવાહમાં ખેંચી જવામાં અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. સાદાં વાક્યો, આશ્ચર્યસૂચક વાક્યો, નકારાત્મક વાક્યો, પ્રશ્નાર્થ-વાક્યો એમ વિવિધ વાક્યો વિવિધ આરોહ-અવરોહ સાથે ઉચ્ચારાય એ જોટલું અગત્યનું છે તેટલું જ અગત્ય વાક્યમાં વ્યક્ત થતા ભાવ અનુસાર અવાજનું ધીમા થવું કે મોટા થવું એ બાબત છે. તમે હતાશ કે નિરાશ થવાય એવી સ્થિતિ કે પ્રસંગની વાત કરો છો, તમે આનંદ વ્યક્ત કરવા માંગો છો, તમે શ્રોતાઓને ઉત્સાહિત કરવા માંગો છો, શ્રોતાઓને પોરસ ચડાવવું છે, શ્રોતાઓ સમક્ષ તમે દુઃખ વ્યક્ત કરવા માંગો છો—દરેક વખતે અવાજનું પોત જદલાવું જોઈએ. અવાજમાં ધ્રુનરી, ગળગળાપાણું, મોઝળાશ, મુલાયમપાણું, ઢામળતા, સખતાઈ વગેરે ગુણધર્મોને વણી લઈને બોલવાની તાલીમ અપાવી જોઈએ. ક્યારેક વાક્યને વચ્ચેથી જ છોડી દેવાની, ક્યારેક બેવડાવવાની, ક્યારેક ભાર મૂકીને બોલવાની એમ સંદર્ભોચિત આવડત પણુ દેખાવાની જોઈએ. આ આવડત શ્રોતાઓને તમારા વક્તવ્યમાં તદ્દલીન કરી શક્તારી આવડત બની રહે છે.

પ્રયોગદાસ્ય

ભાષાના વપરાશમાં દેટલાક શબ્દો કે પદો વારંવાર વાપરવાની ટેવ એક મોટી આડખીલી બની શકે છે. આ પ્રયોગદાસ્યને કારણે શ્રોતાઓને કંટાળો આવે અથવા દોઢવાર રમૂજ પણ થાય. વક્તવ્ય ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત થવાને બદલે આ પ્રયોગદાસ્ય ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત થઈ જતાં, વક્તવ્યનું આખું ધ્યેય જ માર્યું જાય છે.

કેટલાકને ‘દોસ્તો’, ‘મિત્રો’ કે ‘ભાઈઓ’ એવું સંબોધન વક્તવ્યની વચ્ચે વચ્ચે બોલવાની ટેવ પડી ગઈ હોય છે. વિશેષ ભાર મૂકવા કે શ્રોતાઓનું અમુક મુદ્દા પર ધ્યાન ખેંચવા માટે વક્તવ્યમાં વચ્ચે વચ્ચે આવાં સંબોધનોનો ખે-ચાર વાર ઉપયોગ કરવામાં આવે એ વાત જુદી છે અને સતત દર ત્રીજા કે ચોથા વાક્યની શરૂઆતમાં આવાં સંબોધનો થાય એ જુદી વાત છે. કેટલાક વક્તાઓ ‘હવે, આપણે નેઈએ’ એ પદથી દર ત્રીજું વાક્ય શરૂ કરે છે. ‘હું માનું છું કે, આવા પદથી દર ત્રીજું વાક્ય શરૂ થતું હોય, ‘કહેવાની મતલબ એટલી કે, થી દર ત્રીજું વાક્ય શરૂ થતું હોય, આ ઉપરથી તમે નેશો કે’ એ પદ વારંવાર વપરાતાં હોય તો શ્રોતાઓનું ધ્યાન વારંવાર વપરાતા શબ્દો અને પદો ઉપર કેન્દ્રિત થઈ જાય છે. ક્યારેક તો એવું લાગે છે કે જે પદનું વારંવાર પુનરાવર્તન થાય છે તે પદની ગુણતરી ઉપર, એક...ખે...ત્રણ...ચાર...એમ એ પદ કેટલીવાર વક્તવ્યમાં બોલાય છે તેના ઉપર શ્રોતાનું ધ્યાન કેન્દ્રિત થઈ જાય છે. ખાસ કરીને વિદ્યાર્થીઓ પોતાના અધ્યાપક કે શિક્ષકના વક્તવ્યમાંથી આવા પ્રયોગદાસ્ય પકડવા ઉત્સુક હોય છે અને ટીખળ માટે તો ક્યારેક ‘પાંત્રીસ છત્રીસ’ એમ મોટીથી બોલે પણ છે. મેં જ મારા એક અધ્યાપકના વ્યાખ્યાનમાંથી આગળથી વીસેક વરસ ઉપર ‘કહેવાની મતલબ એવી કે’ એ પદનો ઉપયોગ દરરોજ વ્યાખ્યાનમાં કેટલીવાર થાય છે તેની નોંધ રાખેલી અને એક દિવસ ખાંસક વખત, એક વખત છેંતાકીસ વખત, એક વખત...એમ નોંધ્યું છે. આ નોંધની પછી વિદ્યાર્થીઓ અંદર અંદર સરખામણી પણ કરતા. કહેવાની મતલબ એટલી કે ચોટાઓમાં પ્રયોગ-દાસ્યની માફક ભાષાના અમુક પ્રયોગોનું દાસ્ય પણ વક્તવ્યમાં વિધનકર હોય છે.

વક્તવ્યની સુગ્રથિત વ્યવસ્થિતતા

ભાષાના વપરાશની અને મૌખિક અસરકારકતાની સાથે વક્તવ્યનું વ્યવસ્થિત, મુદ્દાસર, ક્રમબદ્ધ અને પ્રમાણુભૂત હોવું એ પણ આવશ્યક બાબત છે. લેખનકૌશલની ચર્ચા સમયે નેઈશું એમ વાચિક કે લેખિત ગમે તે અભિવ્યક્તિ હોય વિચારો, લાગણીઓ, સંવેદનો વગેરેને વ્યક્ત કરતા મુદ્દાઓ વ્યવસ્થિત રીતે નેઈએ. વ્યવસ્થિત એટલે મુદ્દાસર, ક્રમબદ્ધ, પ્રમાણુભૂત સાથેના, પુનરાવર્તનો વિનાના, સ્પષ્ટ એટલે કે આંતરવિરોધો વિનાના અને લિખિત અવતરણો, આંકડાઓ, દૃષ્ટાંતો વગેરેથી સમર્થિત થયેલા હોય તે.

મુદ્દાસર

જે બોલવાનું છે તે કશું પરિણામ સિદ્ધ કરવા માટે. કયા હેતુસર. શ્રોતાઓ સુધી શું પહોંચાડવા માટે બોલવાનું છે તે બાબત વક્તા સંપૂર્ણ જાણકારી ધરાવતો

હોવો જોઈએ. આ માટે પોતે પસંદ કરેલા વિષયની સીમાઓ બાંધતાં વક્તાને આવડતું જોઈએ. પોતે જે જોડવા માંગે છે તેમાં આટલી બાબતોનો અથવા આટલા મુદ્દાઓનો સમાવેશ થઈ શકે છે એની તેણે ચકાસણી કરી લેવી જોઈએ. આ બાબત પ્રસ્તુત-અપ્રસ્તુતના વિવેક તરીકે જોળખાવી શકાય. પોતે જે કહેવા માંગે છે તેમાં કયા કયા મુદ્દા આવી શકે, કયા ન આવી શકે, એના ઓચિત્યનો વિચાર પ્રસ્તુત-અપ્રસ્તુતના વિવેક તરીકે જોળખાવી શકાય.

ક્રમબદ્ધ

પોતે પસંદ કરેલ મુદ્દાઓ એકબીજા સાથે સંકળાઈને વક્તવ્યની એક સમગ્ર ભાતને ઉપસાવે તેની કાળજી રખાવી જોઈએ. એક મુદ્દામાંથી બીજો મુદ્દો દૂરતો હોય, એક મુદ્દાની સાથે સંકળાઈને બીજો મુદ્દો આવતો હોય એ રીતે વક્તવ્ય ચાલવું જોઈએ. એક મુદ્દાની ચર્ચા કરતાં કરતાં બીજા મુદ્દાની વાત થઈ જાય ત્યારે મુદ્દાઓની ભેજસેજ થઈ જાય છે, અથવા ક્યારેક એક મુદ્દાની વાત પૂરી કરીને બીજા મુદ્દાની વાત કરતાં કરતાં પહેલા મુદ્દાની કોઈ વાત યાદ આવતાં એ કરી દેવાની લાલચ થઈ આવે ત્યારે શ્રોતા સુધી એ યોગ્ય ક્રમમાં ન પહોંચવાથી શ્રોતા એકતાર થઈને વક્તવ્યનું હાર્દ યોગ્ય રીતે સમજી શકતો નથી. વળી કયા મુદ્દાઓ પ્રથમ આવે અને કયા મુદ્દાઓ કયા મુદ્દાઓની પછી આવે તેનો પણ ખ્યાલ રાખવો જોઈએ.

પ્રમાણભાન

પોતે અભિવ્યક્ત કરવા ધારેલ મુદ્દાના મહત્વ અનુસાર તે લાંબો કે ટૂંકો હોઈ શકે. ગૌણ મુદ્દાઓને ક્યારેક ખૂબ લંબાણથી ચર્ચવામાં આવે અને મુખ્ય મુદ્દાઓ ચર્ચવા માટે સમય જ ન રહે, એવું બને છે. પ્રમાણભાન એ એટલા માટે અગત્યનો મુદ્દો છે.

પુનરાવર્તનો વિના

મુદ્દાઓનું અને કહેવાયેલી ઉદાહરણોનું પુનરાવર્તન વક્તવ્યની સુગ્રથિતતાને બાધાકર નીવડે છે. આખા વક્તવ્યની વ્યવસ્થાને તે અવ્યવસ્થિત બનાવી દે છે. ખાસ કરીને વક્તવ્યનો સમય પૂર્વનિશ્ચિત હોય ત્યારે તે સમય બગાડનારી બાબત પણ બની રહે છે અને શ્રોતાઓને પુનરાવર્તનોને કારણે કંટાળો આવે છે. પરિણામે તેઓ વક્તવ્ય સાંભળવા તરફ ઉદાસીન કે બેધ્યાન બની જાય છે.

રુપરૂપ એટલે કે આંતરવિરોધો વિના

મુદ્દાઓનું નિરૂપણ કરતાં કરતાં પોતે જ એક વખત કહેલી વાતનો છેદ બિડી જાય એવી વાત વક્તા કરતો હોય એવું બને છે. કેટલીકવાર આવા વિરોધી

સુદ્ધાઓ તેના વક્તવ્યમાં પેસી જાય છે. એક વક્તાએ એમ કહ્યું હોય કે છેલ્લાં ત્રીસ વર્ષમાં ગરીબો વધુ ગરીબ બન્યા છે. અને તવંગરો વધુ તવંગર બન્યા છે એ હકીકત તરીકે કદાચ સાચું હોય પરંતુ એ જ વક્તા પછીનાં બે-પાંચ કે દસ વાક્યો પછી એવું વિધાન કરે કે ત્રીસ વરસ પહેલાં જેમની પાસે લંગોટીય નહોતી તેમની પાસે આલીશાન મહેલો છે. ખીજું વિધાન પણ હકીકત તરીકે સાચું હોઈ શકે પણ આ જ વક્તાએ ‘ગરીબો વધુ ગરીબ બન્યા’નું કહ્યું છે અને પછી ‘લંગોટીય નહોતી (એટલા ગરીબ હતા) તેમની પાસે આલીશાન મહેલો હોવાની વાત કરી છે. બંને વસ્તુઓ હકીકતો હોવા છતાં એકબીજાનો છેઃ ઉઘાડનારી બની ગઈ છે એનું કારણ વક્તાએ સંપૂર્ણ સંદર્ભ આપવાનું ટાળ્યું છે તે છે તે જોઈ શકાશે. ચોક્કસાઈપૂર્વક એમ કહી શકાય કે મોટાભાગના ગરીબો વધુ ગરીબ બન્યા છે પણ કેટલાક એવાય કામિયાબરો છે કે જેમની પાસે લંગોટીય નહોતી તેઓ પાસે આજે આલીશાન મહેલો છે.

કેટલાક તો એક જ વાક્યમાં અસપરસનો છેઃ ઉઘાડનારી વિરોધભાસી દલીલો રજૂ કરતા હોય છે. ‘મોંઘવારી ઓછી કરવી હોય તો દરેક પ્રજાજનને વધુ વેતન મળે એવી વ્યવસ્થા કરવી જોઈએ.’ આ તો એના જેવી વિસંગતિ છે કે ‘આપણી અનસમસ્યાનો એક જ ઉપાય એ છે કે પ્રજાજનોએ વધુ ધી-દુધ અને ટૂંકા ખાવાં જોઈએ.’ કેવું મજાનું! અને છતાં કેવી દૂર મજાક? જો મજાક કરવાના આશયથી જ કહેવાયું હોય તો અલગ વાત છે. આવા આંતરવિરોધી વક્તવ્યની વ્યવસ્થિત ભાતને ખંડિત કરે છે એ સમજાય એવું છે.

ઉચિત આંકડાઓ, અવતરણો, દૃષ્ટાંતોથી સમર્થિત

વક્તવ્યની શરૂઆત અને અંત કોઈ બહુ અસરકારક, ડોલાવી નાખે એવી કાવ્યપંક્તિ, શ્લોક કે અવતરણથી કરવાની લાલચ ભાગ્યે જ કોઈ વક્તા જતી કરી શકે. કેટલાક તો પોતાના વક્તવ્યની અડધી સફળતા આવાં અવતરણોથી જ સિદ્ધ થઈ જાય છે એમ માને છે. અવતરણોનું વક્તવ્યમાં સ્થાન છે જ છતાં સંદર્ભને યોગ્ય અવતરણ આવે અને ખાસ તો પોતાની દલીલ કે સુદ્ધાના સમર્થનમાં એ આવે તો જ એ અસરકારક પ્રભાવ ઊભો કરી શકે છે. જાણી દર ચોથા-પાંચમા વાક્યે એકાદ અંગ્રેજી, એકાદ બંગાળી કે હિંદી કવિતાનું અવતરણ આપીને પોને કેટલી બધી ભાષા બોલે છે એવો પ્રભાવ ઊભો કરવા માગનાર વક્તા શ્રોતાઓને મનોરંજન પૂરું પાડી શકે, જાણી અસરકારક વક્તવ્ય ભાગ્યે જ આઈ શકે. કેટલાક વક્તાઓ શરૂ કે મજલથી ‘વાહ...વાહ’ મેળવવા મથે છે. કેટલાક આંધીજીએ, વિવેકાનંદે, મહર્ષિ અરવિંદે, ગીતાએ, ઉપનિષદે, કુસાને કે આઈગલે આમ કહ્યું છે ને તેમ

કહ્યું છે તેવા સધિયારા આપે છે અને પોતે બહુશ્રુત વિદ્વાન હોવાની અસર પાડવા પ્રયત્ન કરે છે પણ એ તદ્દન સંદર્ભોચિત ન હોય તો એવું કશું મૂલ્ય નથી. બહુ જાણીતાં અવતરણો આપવાથી તો દેટલીકવાર શ્રોતાઓને કંટાળો આવે અને ધ્યાનની દેખીતતાનો ભંગ થાય એવું પણ બને.

અવતરણો જેવું જ દષ્ટાંતોનું છે. મુદ્દાના સમર્થનમાં ટાઈ દષ્ટાંત ટૂંકાણથી આપવામાં આવે એ જુદી વાત છે. બાકી દેટલાક વક્તાઓ તો પ્રમાણુભાન વિના જ જાણે કે વાર્તા માંડીને બેઠા હોય એવો દેખાવ થઈ જાય છે.

આંકડાઓનું મહત્ત્વ વિષયને અનુરૂપ હોય તો ઘણું ગણાય છતાં વક્તવ્યના મુદ્દાઓના સમર્થનમાં એ હોવા જોઈએ. બાકી આંકડાઓની માયાજાળથી શ્રોતાઓ કંટાળે છે એટલું જ નહીં એક જ વક્તવ્યમાં ગિનજરૂરી એવા અનેક આંકડાઓ આપવામાં આવે તો શ્રોતાઓને એની સમજાઈમાં શંકા પણ થવા માટે એવું બને છે.

પોતાની અગાઉ બોલી ગયેલા વક્તાઓના મુદ્દાઓની નોંધ સાથે

ક્યારેક વક્તાને પોતાની અગાઉ બોલી ગયેલા વક્તાઓના વિષય જેવા જ વિષય પર બોલવાનું હોય છે. પરિસંવાદા, ચર્ચાસલાઓ, મોડેકોર્ટ વગેરે પ્રકારની સભાનાં આયોજનો ઉપરાંત વક્તૃત્વ સ્પર્ધાઓમાં એક સાથે ઘણા વક્તાઓને એક જ વિષય પર બોલવાનું હોય છે.

આમ હોય ત્યારે પોતાની અગાઉ બોલી ગયા હોય તેવા વક્તાઓના વક્તવ્યની નોંધ લઈને પોતાનું વક્તવ્ય રજૂ કરવામાં આવે તો શ્રોતાઓ માટે એ રસિક અને સંલગ્નતાનું ગમે તેવું વ્યાખ્યાન બને. અગાઉના વક્તાઓએ કરેલું મુદ્દાઓનું પુનરાવર્તન ટાળીને એ મુદ્દાઓનું પોતાની રીતે સમર્થન અથવા પોતાની રીતે અર્થઘટન કરતાં જઈને ક્યારેક એ મુદ્દાઓ પોતાને યોગ્ય ન લાગ્યા હોય તો તેના યોગ્ય વિરોધ કરીને એ વક્તા સાથે પોતાની અસંમતિની તાકિદ, છુદ્ધિપૂર્વકની સફળ રજૂઆત કરીને પોતે નવા મુદ્દાઓ વિષે જે વિચાર્યું હોય તેને ઉચિત ક્રમમાં પ્રમાણુભાન સાથે ઉચિત આંકડાઓ, અવતરણો, દષ્ટાંતોથી સમર્થિત કરીને પુનરાવર્તનો ટાળીને રજૂ કરવામાં આવે તો વક્તવ્ય અવશ્ય અસરકારક બને.

એ ગુણોની તાલીમની દિશા

આવા અસરકારક, શ્રોતાઓને મંત્રમુગ્ધ કરી દે તેવા વક્તવ્ય માટે ભાષાના અનાયાસ સ્વાભાવિક ઉપયોગની, માન્ય ઉચ્ચારણોની સ્પષ્ટતાની, અવાજને નાનો મોટો કરવાની, સ્વસ્થતાની, બોલવાની ઉચિત ઝડપની, સંબોધનના ઔચિત્યની, વાક્યોનાં પુનરાવર્તનો ટાળવાની, વક્તવ્ય અનુસાર મોં પર યોગ્ય ભાવ લાવવાની,

અને નચિંત-ચિંત-સૃષ્ટી જીવન જીવી શકે છે. આ દરેક બાબતનો પોતે સીધો અનુભવ મેળવે એટલું હાંધું આયુષ્ય માણસનું હોતું નથી. પુસ્તકો દ્વારા જોઈ સમયમાં પોતાને જરૂરી એટલી માહિતી માણસ વિવેકપૂર્ણ મેળવી શકે છે. જો કે મુશ્કેલીવાળા વિકાસની સાથે રોજનાં એટલાં બધાં પાનાં, આજ તો છપાય છે કે એમાંનું હજારમા ભાગનું વાંચવાનું પણ માણસનું મગ્નું નથી અને માટે જ પુસ્તકોમાંથી પોતાને જરૂરી એટલી માહિતી માણસે વિવેકપૂર્વક મેળવી લેવાની રહી અને તેનું અધ્યયન-મનન-ચિંતન કરીને તેના વિનિયોગ કરવો રહ્યો.

ખૂબ વાંચનું એ જેમ આત્યંતિકતા છે તેમ ન જ વાંચનું અથવા ક્યારેક ક્યારેક થોડું વાંચી લેવું એ સામા છેડાની આત્યંતિકતા છે. આપણામાંના મોટા ભાગના માણસો ભણતા હોય ત્યારે અભ્યાસ માટેનાં પુસ્તકો અને ભણતર પૂરું થયા બાદ છાપાંઓ અને મનોરંજક ચોપાનિયાંથી વધુ ભાગ્યે જ વાંચે છે. કઈ ઉંમરે કયા વાતાવરણમાં કઈ રીતે જીવવા માટે શું અને કેટલું વાંચનું એની પસંદગી અંગત ગણાય છતાં અનેક દિશામાં ઘણી અડપથી પ્રગતિ કરી રહેલા, આધુનિક યુગમાં વાંચનના મહત્ત્વનો અસ્વીકાર કોઈ કરી શકે તેમ નથી.

આ કારણે કેવી રીતે વાંચનું એ વિશે આપણે ગંભીરતાપૂર્વક વિચારીએ છીએ. હવે તો ગુજરાતમાં પણ ‘વાંચન શિબિરો’ યોજાય છે, પણ એના સંચાલકો ક્યારેક તો આ ક્ષેત્રમાં યથેચ સંશોધન અને વિકાસથી પરિચિત નથી. લિપિચિહ્નો સરળ રીતે વાંચી શકાય એ માટે કઈ રીતે વાંચતાં શીખવવું એ વિચારણાથી માંડીને અસરકારક અથવા સારું વાંચન કોને કહેવાય અને ઉત્તમ વાચક કઈ રીતે થવાય તે વિશે અનેક સંશોધનો થયાં છે.

જોછામાં જોછું અંગ્રેજી લખાણો વાંચવા વિશે તો ચારસો વરસથી ગંભીરતાથી વિચારાય છે અને સંશોધનો થાય છે. લિપિચિહ્નોનો પરિચય આપવાની સરળતા સરળ રીતે કઈ? કઈ ઉંમરથી બાળકોને લિપિચિહ્નોનો એટલે કે કહો અને બારાબડીનો પરિચય કરાવવો જોઈએ? જેવા પ્રશ્નોથી માંડીને વાંચેલું વાદ રાખવાની સરળ રીતે કઈ? જેવા પ્રશ્નના ઉત્તરની શોધમાં ત્યાંના શિક્ષકો, શિક્ષક-શાસ્ત્રીઓ, મનોવૈજ્ઞાનિકો અને ભાષાવિજ્ઞાનીઓ વરસોથી મથે છે.

ખ્રિસ્તની અને હવે તો આપણી પણ દેટલીક ચારી મજાતી, પ્રાથમિક શાળાઓ તો પહેલા ધોરણમાં પાંચ વરસની ઉંમર પૂરી કરતાં બાળકોને પ્રવેશ આપતી વખતે તપાસે છે કે તેને વાંચતાં આવડે છે કે કેમ? વાંચતાં ન શીખેલું બાળક ઘણી શાળાઓમાં પ્રવેશ માટે અયોગ્ય કરે છે. દૂરકમાં, કહો અને બારાબડી શીખવવાની યોગ્ય ઉંમર ત્રણથી ચાર વર્ષની મનાય છે. ત્રણ-ચાર વર્ષનું બન્યાં

ખાળક પોતે જે કુટુંબ અને સમાજમાં ઊછરતું હોય છે તેની ભાષાના મોટાભાગના ધ્વનિઓનાં શ્રુતિચિત્રો પોતાના ચિત્તમાં સ્થિર કરી ચૂક્યું હોય છે અને તે શ્રુતિચિત્રોના આંતરસંબંધોને ઓળખીને, સમજીને પોતાના વાગ્-અવધવાની મદદથી એ પ્રમાણેના ઉચ્ચારો પણ લગભગ સ્થિર રીતે કરતું હોય છે. હવે પ્રશ્ન છે તેને વાતચીત ઉપરથી વાંચન ઉપર લઈ જવાનો. કાનથી તે જે ભાષાને ગ્રહણ કરે છે તે જ ભાષાને હવે આંખથી તેણે સાંભળવાની હોય છે.

શ્રુતિચિત્રો અને દશ્યચિત્રોને સાંકળવાનો અથવા તો શ્રુતિચિત્ર ઉપરથી દશ્યચિત્ર ઉપર તેને લઈ જવાનો પ્રારંભ કરવાનો છે. એક રીતે ભાષા હાંસલ કરતી વખતે તેણે દશ્યચિત્રોને શ્રુતિચિત્રો સાથે સાંકળીને દશ્યચિત્રોનો પરિચય મેળવ્યો છે એ જાણીતું છે. દા. ત., પહેલાં તેણે ગિલાડી જોઈ છે અને ગિલાડીનો વિભાવ આંખ દ્વારા તેણે દશ્યચિત્ર રૂપે ચિત્તને પહોંચાડ્યો છે. પછી દસ-ગાર મહિનાનું થતાં દશ્યચિત્રરૂપે ચિત્તમાં સ્થિર થયેલા ગિલાડીના વિભાવની સાથે વડીલોની મદદથી તેણે તે વડીલના મુખે ઉચ્ચારાયેલી ધ્વનિશ્રેણી “મ્યાઉ” છે એવું તેણે તારવ્યું છે. હવે વાસ્તવમાં દેખાતી ગિલાડીના દશ્યચિત્રને, એટલે કે ગિલાડીની પ્રતિકૃતિને “મ્યાઉ” એ ધ્વનિશ્રેણી સાથે સાંકળતાં અને પછીને ક્રમે ગિલાડીની પ્રતિકૃતિની સાથે સાથે “મ્યાઉ” એ રીતે લખાયેલી કે ઉચ્ચારાયેલી ધ્વનિશ્રેણી “મ્યાઉ” ને સાંકળતાં શીખવવાની પ્રક્રિયા આરંભવાની છે. આમ કરવા માટે શરૂઆતમાં તેને માત્ર પરિચિત એવાં પશુ-પંખીઓનાં, વૃક્ષોનાં, પુષ્પોનાં, શાકભાજીનાં, ફળોનાં, વાસણો અને રાચરચીલાનાં ચિત્રોનો પરિચય કરાવવાનો રહેશે. ખાળકે વાસ્તવમાં જોયેલ ઘર, કેળું, કેરી, ડુંગળી, મૂળા, ગાજર, લીંબડો, આંખો, ગિલાડી, ગાય, ભેંસ, બકરી વગેરે હવે તેને કાગળ ઉપરનાં ચિત્રો રૂપે ઓળખતાં શીખવવાં જોઈએ. કાગળ ઉપરનાં ચિત્રો, પ્રતિકૃતિરૂપે રહેલાં ચિત્રોને, જે તે ભાષાનાં લિપિસંકેતોની મદદથી મૂર્ત થતાં ચિત્રો રૂપે શીખવવાનો, ખરો પ્રશ્ન છે. પ્રતિકૃતિરૂપ ચિત્રોની સાથે જ લિપિસંકેતથી મૂર્ત થતું ચિત્ર પછીને તળેલે શીખવવાનું રહે. દા. ત., એક આખી ચોપડી માત્ર સો એક પ્રતિકૃતિરૂપ ચિત્રોની જ હોય. પછી ખીણ ચોપડી પ્રતિકૃતિરૂપ ચિત્રોની સાથે હાપેલા ધ્વનિ-શ્રેણી રૂપ ચિત્રોની હોય.

ખાળકને ત્રણ-ચાર વર્ષની ઉંમરે વાંચતાં શીખવવાની શરૂઆત કરનારે એક ખાતર ધ્યાન રાખવાની છે : ખાળક ચિત્તમાં જેમ શ્રુતિચિત્રોને સ્થિર કરવામાં હટલોક સમય માગી લે છે તેમ દશ્યચિત્રોને સ્થિર કરવામાં પણ ઘણી તાલીમ માગી લે છે. હજુ તેની જ્ઞાનેન્દ્રિયો એક જ રૂપરથી અનુભૂતિને આત્મસાત કરી લા. વિ. ૮

શક્તી હોતી નથી. એમાં આખી જિવાતાં ચિત્રોને સ્મૃતિબદ્ધ કરીને તેમનું પુનર્નિર્માણ બાળકને માટે મોટી મથામતુનો વિષય હોય છે. આ કારણે ૮ ને બદલે ૯ અથવા ૯ ને બદલે ૮, ૮ ને બદલે ૬ કે ૬ ને બદલે ૮, ૯ ને બદલે ૭ કે ૭ ને બદલે ૬ અને ૬ ને બદલે ૭ એમ લખશે. અંગ્રેજીમાં ૮ ને ૮ વચ્ચેનો કે ગુજરાતીમાં ૬ અને ૬ વચ્ચેનો ભેદ સમજતાં તેને ઘણો સમય લાગે છે, તે બાણીતું છે.

એ પછીના ક્રમે ચિત્રોની મદદથી આખાં શબ્દને અને તેના ઉપરથી આખા વાક્યને એક સાથે, બાળક વાંચતાં શીખે અને વાક્યો વાંચતાં વાંચતાં પોતાનાં ઉચ્ચારણો અથવા ધ્વનિ ઉચ્ચારણોને સિપિચિહ્નો સાથે સાંકળતાં શીખે અને એમ કહી કે બારાક્ષરી શીખે તો ધણું સરળ પડે એવો અનુભવ છે. દા. ત., એક શીકાનું અને એક ઓશીકાનું માત્ર બે જ ચિત્રો પહેલા પાના પર આપ્યાં હોય, ત્રણ-ચાર વરસના બાળકને પહેલું ચિત્ર બતાવીને પૂછવામાં આવે : ‘આ શું છે?’ જવાબ મળે : ‘શીકું’. બીજું ચિત્ર બતાવીને પૂછવામાં આવે : ‘આ શું છે?’ જવાબ મળે ‘ઓશીકું’. પછી બીજા પાના પર અને ચિત્રો તો હોય જ, અને નીચે વાક્યો આપ્યાં હોય :

‘આ શીકું છે.’ ‘આ ઓશીકું છે.’ બન્ને વાક્યના બીજા વર્ણો એક રંગના હોય માત્ર બીજા વાક્યમાંનો ‘ઓ’ બીજા રંગનો હોય અને બીજા વર્ણ કરતાં મોટા કદનો (સાળ પોઈન્ટનો) હોય. આ બંને પાનાંની મદદથી બાળક પોતાના ધ્વનિઉચ્ચારણો એકને વર્ણ અથવા સિપિચિહ્નના એકની સાથે સાંકળતા શીખે. સમગ્ર હોય તો સ્વાઈચની મદદ લઈ શકાય. સ્વાઈચમાં આખું ચિત્ર બતાવી ચિત્ર વિશે પ્રશ્ન પૂછવામાં આવે, એનો ઉત્તર આપ્યા પછી બીજા સ્વાઈચમાં એ જ ચિત્ર આખા વાક્ય સાથે આવે, જે વાક્ય બોલાય પણ દ્વિત્વ હોય તો શબ્દ જેમ જેમ બોલાતા બધા તેમ તેમ પરદા પર ચિત્રો આવતાં બધા. બાળક માટે વ્યક્તિગત ઉપયોગમાં લઈ શકાય તેવાં નાનાં મશીનો પણ શોધી શકાય. કહી-બારાક્ષરી શોખવા માટેની નાની દ્વિત્વ પાણી બતાવી શકાય.

વાંચવા માટેની વર્ણપદ્ધતિ, શબ્દપદ્ધતિ અને વાક્યપદ્ધતિ આ ત્રણેનો ઉપરોક્ત પદ્ધતિમાં સમાવેશ કરવામાં આવ્યો છે, તે જોઈ શકાય. જોકે દોઢ પાણી ભાષાનો કહી અને બારાક્ષરી તે ભાષાના ધ્વનિતંત્ર સાથે તદ્દન સમાંતર હોય એટલે કે એક ધ્વનિઘટકને રજૂ કરતો એક વર્ણ કે સિપિચિહ્ન જ હોય. રીતની વ્યવસ્થા હોતી નથી. છતાં એક જ ધ્વનિઘટકને કાળજી ઉપર મૂર્ત કરતાં એક કરતાં વધુ સિપિચિહ્નોને સરળતાથી વાંચતાં મીઠવી શકાય. તોડે તોડે રસ્તો એ છે કે દર પચાસ-સો વર્ષને આંતરે પરિવર્તિત થયેલી ભાષા સાથે તાલ

મેળવવા માટે વર્ણમાળા, લિપિચિહ્નો અને જોડણીમાં છુદ્ધિપૂર્વકના ફેરફારો કરવા જોઈએ. આમ થાય તો ઉચ્ચાર-લાખો જાળશે અને નિરક્ષરોને માટે વાંચનનું શિક્ષણ પ્રમાણમાં સરળ બને અને ઘણો સમય તથા શ્રમ જતી નય.

મોટેથી વાંચવાનું અને એ ઉપરથી માત્ર આંખથી મનમાં વાંચવાનું શીખવવાની પ્રક્રિયા ઘણી કાળજી માગી લે છે. શિષ્ટભાષા બોલતા કુટુંબ અને સમાજ પાસેથી ભાષા શીખેલાં જાળશેને લેખન અને તેમના ઉચ્ચારણ વચ્ચે ખાસ તફાવત ન હોઈને મોટેથી વાંચતાં શીખવાનું સરળ છે, જ્યારે શિષ્ટભાષા ન બોલતાં કુટુંબો અને સમાજજૂથો પાસેથી ભાષા શીખીને આવેલાં જાળશેને મોટેથી વાંચતાં શીખવવું અઘરું છે. ઉમરનાં જ મારા એક અધ્યાપક મિત્ર એમણે પોતે શિષ્ટભાષામાં લખેલું લખાણ વાંચતી વખતે ‘એમનાં બધાં કાવ્ય એક સરખી કક્ષાનાં નઈ મળે, પણ કેટલાંક કાવ્યો ઉત્તમ કક્ષાએ પહોંચ્યાં છે એ ચોક્કસ’ એમ વાંચી ગયેલા. અલગત, એમણે પોતાના હસ્તાક્ષરે લખેલા લખાણમાં તો ‘એમનાં બધાં કાવ્ય એક સરખી કક્ષાનાં નહીં મળે, પણ કેટલાંક કાવ્યો ઉત્તમ કક્ષાએ પહોંચ્યાં છે એ ચોક્કસ’ એવું જ લખેલું, તે મેં પછીથી જોયું. જાળશે પણ મોટેથી કે મનમાં વાંચતી વખતે આમ જ કરે છે. એક રીતે મનમાં વાંચતી વખતે પોતે બોલે છે તે ભાષા જ ફરક જણ વાંચતો હોય છે અને લખાણનું હાર્દ ગ્રહણ કરવા માટે યાદ રહે એ રીતનું ઝડપથી વાંચવા માટેની ‘એ સારી પદ્ધતિ છે એમાં શક નથી. પણ શિક્ષક તો આ રીતે મોટેથી વાંચનાર જાળકને બદલે મુદ્ધારવાનો. ‘તેજસને સોળ વરસ થયાં.’ એમ વાંચનાર જાળકને શિક્ષક ‘તેજસને સોળ વરસ થયાં’ એમ વાંચવું જોઈએ એમ ન કહે તો તેની ફરજ ચૂકશે જણાય. પછી મોટેથી વાંચતી વખતે આવાં જાળકો એટલાં સલામત થઈ નય છે કે સાદાંત તેઓ ઠોકરાયા કરે છે, અને થઈ વાર તો મોટેથી વાંચવાનો પ્રસંગ આવતાં ગલરામણ, કુબરી કે કોલ અનુભવે છે.

શિષ્ટ ઉચ્ચારણો, યોગ્ય લંઘણો અને ઉચિત સ્વરભાર, મૂર અને આરોહ-અવરોહ સાથે મોટેથી વાંચતાં આવડવું એ એક આવડત છે અને પ્રયત્નસાધ્ય હોઈ શીખી-શીખવી શકાય છે. જાળક મોટું થતાં મોટેથી વાંચવાની તેની આવડત તેને નાટકમાં વાચિક અભિનય માટે તથા જોડેલાં સારા વક્તાં થવા માટે ખૂબ ઉપયોગી થાય છે. એ દૃષ્ટિએ પણ મોટેથી વાંચવાની તાલીમનું મહત્ત્વ ઘણું છે. જ્યાં શિક્ષકે એ વાત ધ્યાનમાં રાખવાની છે કે સરેરાશ જાળકને મોટેથી વાંચવાની તાલીમ આપવા માટે વધુ સમય જગાડવો જરૂરી ન જણાય. પ્રમાણમાં થોડાં જાળક વાચિક અભિનય માટે, રેડિયો અને ટેલિવિઝન પર બોલવા માટે તથા

શિક્ષક, વક્ત્રી કે સેલ્સમેન તરીકેની કારકિર્દી પસંદ કરી સારા વક્તા થવા માટે તૈયાર થતા હોય છે. વળી વાતચીતની આવડત અને મોટેથી વાંચવાની આવડતને પણ ઠીકઠીક સંબંધ છે અને વાતચીતની આવડત તો દરેક બાળકે જાળવવી જોઈએ એ ખરું, છતાં શિક્ષણના જે હેતુ માટે વાંચન શીખવવાનું છે, તે હેતુ ઉપર વધુ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું જોઈએ. મોટેથી વાંચનની આવડતની તાલીમનો પ્રશ્ન વક્તૃત્વની તાલીમ સાથે સાંકળી લેવો વધુ યોગ્ય હોવાથી તેની વિગતો વક્તૃત્વની વિચારણા સમયે જોઈ.

મોટેથી વાંચવાની આવડત સાથે જૂથ વાંચનને સાંકળી શકાય. આખો વર્ગ એક સાથે વાંચતો હોય અને ખાસ કરીને શિક્ષક મોટેથી વાંચે પછી આખો વર્ગ એનું અનુકરણ કરે અથવા તો શિક્ષક કે કોઈ વિદ્યાર્થી મોટેથી વાંચતો હોય અને આખો વર્ગ પુસ્તકમાં જોઈને શિક્ષકની સાથે સાથે જ મનમાં વાંચે એવી તાલીમ મહત્ત્વની છે. શિક્ષક મોટેથી વાંચે અને પછી વિદ્યાર્થીઓ મોટેથી સમૂહમાં વાંચે અથવા તો શિક્ષકની સાથે સાથે બાળકો સમૂહમાં મોટેથી વાંચે એમ કરવાથી બાળકોની મોટેથી વાંચવાની આવડત જાળવાય છે. પણ વધુ મહત્ત્વનું તો એ છે કે શિક્ષક કે કોઈ વિદ્યાર્થી મોટેથી વાંચતો હોય ત્યારે બાળકો એ જ પાઠ મનમાં સાથે સાથે વાંચે. આ પ્રકારની તાલીમ વર્તમાન શિક્ષણતંત્રાદિને ઉપયોગી થાય એમ છે. શિક્ષક મોટેથી વાંચે ત્યારે શરૂમાં બાળકો પણ પુસ્તકમાં જોઈ જોઈને મનમાં વાંચે પણ પછીથી સમય જતાં શિક્ષક મોટેથી વાંચે ત્યારે બાળકો માત્ર સાંભળે (અને એમ માત્ર કાનથી વાંચે) એવી ટેવ જાળવતા જઈ શકાય. આ પણ સમૂહવાંચનનો એક પ્રકાર છે અને સમય જતાં રેડિયો ઉપર, ટેલિવિઝન ઉપર કે બહુરંગી અન્યત્ર બ્યારે પેપર રીડિંગ થતું બાળકને સાંભળવાનું આવે, છે ત્યારે આ રીતના સમૂહવાંચન માટેની તાલીમ, તેના ધ્યાનને કેન્દ્રિત કરવા માટે, વંચાતી સામગ્રીનું ગ્રહણ-અર્થઘટન કરવા માટે, એ સામગ્રીનો તત્કાળ સાર કરીને તેને સ્મૃતિબદ્ધ કરવા માટે, અને એ સામગ્રી વંચાય ત્યારે સાથે સાથે જ એ સામગ્રી ઉપર વિચાર કરવા માટે તેને તૈયાર કરે છે. ભારત જેવા દેશમાં વ્યાં શિક્ષકો જ નહીં પુસ્તકોની પણ ખેંચ છે, ત્યાં આવી તાલીમ ઘણી મહત્ત્વની પુરવાર થાય એ દેખીતું છે. હવે કોન્ફરન્સ અને સેમિનારમાં પેપર રીડિંગનું મહત્ત્વ જે રીતે વધતું જાય છે તે જોતાં આ તાલીમ ઘણી ઉપયોગી થાય.

સૌથી વધુ ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાનું છે તે વ્યક્તિગત વાંચન ઉપર. મોટાબાજનાં બાળકો વ્યક્તિગત રીતે મનમાં વાંચતાં હોય ત્યારે લખાણના ગર્દને વધુ ચોક્કસાઈથી અને સ્પષ્ટ રીતે ગ્રહણ કરી શકતાં હોય, સમજી શકતાં હોય છે,

તેનું અર્થઘટન કરી શકતાં હોય છે કારણ કે શિક્ષક સાથે મોટેથી વાંચતી વખતે તેની વાંચનની વ્યક્તિગત ઝડપ અને શિક્ષકની કે સમૂહની ઝડપ વચ્ચે મેળ ખેસાડવામાં તેની શક્તિ વપરાતી હોય છે. વ્યક્તિગત રીતે બાળક મોટેથી વાંચે ત્યારે પણ ઉચ્ચારણો વિષે એણે કાળજી રાખવાની હોય છે. શ્વાસોછ્વાસ ઉપર નિયમન રાખવાનું હોય છે અને લખાણને અક્ષરશઃ વાંચવાની ચીવટ રાખવાની હોય છે. બ્યારે બાળક એકલું એકલું મનમાં વાંચે ત્યારે તેણે પોતાની બધી જ શક્તિઓ લખાણના હાર્દ ઉપર કેન્દ્રિત કરવાની હોય છે. લખાણને મનમાં વાંચતી વખતે તે પોતાની અનુકૂળતા અને બુદ્ધિશક્તિ પ્રમાણે માત્ર દેટલાક અક્ષરો જ નહીં, શબ્દો અને લાંબે ગાળે તો વાક્યોનાં વાક્યો કુદર્વી જઈને લખાણને ઝડપથી વાંચી શકે એવી સગવડ રહેલી હોય છે. આ માટે એને જે તાલીમ આપવાની છે તે ઘણું મહત્ત્વ ધરાવે છે.

મનમાં વાંચતી વખતે પણ જે સામગ્રી વાંચાય છે તેનાં ઉચ્ચારણોને સ્પષ્ટ રીતે, વાક્ય મનમાં સાંભળતો હોય છે. મોટાભાગનાં બાળકો મનમાં વાંચતાં હોય છે ત્યારે તેમના હોઠ પણ ફફડતા હોય છે. આનો અર્થ એ થયો કે તેઓ મનમાં મોટેથી વાંચે છે. શિક્ષકે હવે તેને માત્ર આંખથી વાંચવાની અને ધીમે ધીમે મનમાં પણ ઉચ્ચારણો સાંભળાય નહીં તેટલું શાંત વાંચન કરવાની તાલીમ આપવાની છે. જો કે મનમાં ઉચ્ચારણો પણ સાંભળાય એ રીતે વાંચવાથી વાંચનની ઝડપ ઓછી થાય છે એ એનું ઉધાર પાત્ર છે, તો તેનું જમા પાત્ર એ છે કે શિક્ષકે કે અધ્યાપકે વર્ગમાં આપેલા વ્યાખ્યાનની જે નોંધો વિદ્યાર્થી ઘેર આ રીતે વાંચે છે તેને શિક્ષકને ફરીથી સાંભળવાની તક મળે છે, અને એ સામગ્રીને સ્મૃતિપદ્ધતિ કરવામાં શિક્ષકનું એનું આ વ્યાખ્યાન ફરી ફરીને વાંચન દ્વારા આંખથી સાંભળવાની પ્રક્રિયા ઘણી મદદરૂપ થાય છે. એક રીતે તો જે વક્તાને વાંચકે સાંભળ્યા હોય તેનાં લખાણોમાં જ એ શક્ય બને છે એમ કહી શકાય.

પરંતુ આમ લિપિચિહ્નો કે વર્ણો વાંચવાની ટેવ પડી હોય તો સામાન્ય રીતે વાંચવાની ઝડપ ઘટી જાય છે અને એક સાથે આખા લખાણની સમગ્ર અસર ચિત્ત ઉપર પડતી જોઈએ તે પડતી નથી. આ કારણે લખાણનું હાર્દ કે લખાણનો સાર તારવવામાં વાંચકને મુશ્કેલી પડે છે, અને ક્યારેક તો પોતે વાંચી ગયો હોય તો પણ તે વાક્ય અર્થવા આખો પેરેગ્રાફ ફરીથી વાંચવાની જરૂર લેતી થાય છે. પોતે વાંચી ગયો હોય તે વાક્ય કે પેરેગ્રાફ ફરીથી વાંચવાની ટેવ દેખીતી રીતે વાંચનની ઝડપને તો ઘટાડે જ છે. પરંતુ ધ્યાનની એક-કેન્દ્રિતતાને પણ વારંવાર ખલેલ પહોંચાડે છે. એમ થાય છે એનું કારણ હોય છે.

વાંચન એ વાચક માટે લેખકની સાથે સાથે જ વિચારવાની પ્રક્રિયા હોય છે. જો ઝડપથી વર્ણોની નહીં, પણ શબ્દો, વાક્યો અને છેવટે પરિચ્છેદોને ઝડપથી વાંચવાની તાલીમ આપવામાં આવી હોય તો વાચક માટે લેખકની સાથે જ વિચારવાનું ઘણું સરળ બને છે અને એમ ઘટાં લખાણમાં હિપસતા-આકાર લેતા વિચારપિંડને સમગ્ર રૂપમાં આત્મજ્ઞાત કરવાનું વાચક માટે શક્ય બને છે. આનું કારણ સ્પષ્ટ છે. લેખકે પોતાના વ્યક્તિયને અથવા કથયિતવ્યને શબ્દોમાં કે વાક્યોમાં આકાર આપ્યો હોય છે, એમ ઉપરથી લાગે છે. બાકી એનું કથયિતવ્ય તો અનુક્રમે આવતા અને એકબીજાના અંકોડા એકબીજા સાથે જોડાયેલા હોય તેવા કડીબદ્ધ પરિચ્છેદોમાં આકાર ધારણ કરતું હોય છે.

વળી, ઝડપથી વાંચનની ટેવ ન પડી હોવાને કારણે દૈનિક વાર એવું બને છે કે જો શબ્દો અથવા બે વાક્યોની વચ્ચે થોડો સમયગાળો પડી જાય છે અને એ સમયે વાચકના ચિત્તમાં ખાલો પડેલો જગ્યાએ વાચકના પોતાના કોઈ ને કોઈ વિચારો ધસી આવીને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને ખંડિત કરે છે. આ કારણે શબ્દોની કે વાક્યોની નહિ પરંતુ પરિચ્છેદોની ઝડપે વાંચવાની તાલીમ અપાવી જોઈએ.

સામાન્ય રીતે વર્ણોની કે અક્ષરોની ઝડપે વાંચવાનું આપણે ત્યાં બાળક શીખે છે એવું મૂળ કારણ આપણી કક્કો અને આરાદ્યરી શીખવવાની પદ્ધતિ છે. બાળકને આપણે વર્ણમાળાનાં લિપિચિહ્નોથી પરિચિત કરતી વખતે ધ્વનિ ઉચ્ચારણ સાથે લિપિચિહ્નને સાફ, શબ્દના કે વાક્યના કોઈ ચંદર્ભ વિના સાંકળતાં શીખવીએ છીએ. એટલે કે પહેલાં કક્કો શીખવવામાં-ઘૂંટાવવામાં આવે છે. લિપિચિહ્નનું ચિત્ર ચિત્તમાં સ્થિર થયા પછી જ ને લખતાં શીખવવામાં આવે તો આ પરિસ્થિતિ ટાળી શકાય. પરંતુ આપણે ત્યાં પહેલાં વાંચતાં અને પછી લખતાં એ ક્રમમાં વાંચતાં-લખતાં શીખવવામાં આવતું નથી એ કારણે બાળકોના અક્ષરોના મરોડ પણ સારા હોતા નથી. આ કારણે આગળ સૂચવ્યું તેમ વર્ણ, શબ્દ અને વાક્ય એક સાથે વાંચતાં શીખવવામાં આવે તો બાળકો કટકે કટકે અટકીને વાંચતાં શીખે છે એમ ન થાય. વાંચતાં ઠીક ઠીક આવડી જાય પછી જ લખતાં શીખવવાનું શરૂ કરવું જોઈએ.

ઝડપથી વાંચવાનું શીખવવા માટેની એક ખીલ રીત પણ છે, બાળકોની સામાજિક ભૂમિકા, ઉંમર, બુદ્ધિશક્તિ અને એમ બાળકના સામાન્ય સ્તર પ્રમાણેનું તેને સંપૂર્ણ રસ પડે તેવું વાંચન પૂરું પાડવાની. આખા ભાષાસાહ્યમાં તો કંઈ કેટલીયે ઉચ્ચાવચ ધરાવતાં બાળકો હોય છે. તે બધાંને એક સરખી વચ્ચન-માળાએ વાંચવા આપવી તેમાં કંઈ તર્ક નથી અને શૈક્ષણિક દૃષ્ટિ નથી. વળી

લગભગ એક સ્તરનાં બાળકોને પણ એક જ જાતનાં પુસ્તકો વાંચવામાં રસ પડે તેમ પણ ધારી શકાય નહિ. દરેક બાળકની રુચિ લિન્ન લિન્ન રીતે ઘડાઈ હોય છે. જોકે મોટે ભાગે જ્યાં જ બાળકો પરીઓની, રાક્ષસોની, ઇતિહાસની, રામાયણ-મહાભારત-ભાગવત કે એવી કોઈ સાંસ્કૃતિક, સામાજિક વાર્તાઓ વાંચવાનું પસંદ કરતાં હોય છે. પરંતુ બાળક માટે વાંચવાની સામગ્રી પસંદ કરતી વખતે શિક્ષકે અને ખાસ તો વાલીએ ઘણી ચીવટ રાખવી જોઈએ. વાંચવાની સામગ્રીની એટલી જ્યાં વિવિધતા સુલભ હોવી જોઈએ કે બાળક પોતાની રુચિ અનુસાર પુસ્તક પસંદ કરે. અલખત, શિક્ષકે અને નોંધ્યું તેમ વાલીએ તેમાં બાળકને મદદ કરવી જોઈએ એટલું જ નહિ માર્ગદર્શન અને આડકતરું સૂચન પણ કરવું જોઈએ. આમ થાય તો આજનાં પાર-ચીદ વરસનાં આપણાં બાળકો ખાસ કરીને રસિકતાને નામે જાતીયતાનું, સાહસિકતાને નામે યુનાયોરીનું અને મનોરંજનને નામે મન તથા ઇન્ડિયોને ઉર્ફેરનારું સાહિત્ય વાંચે છે અને જીવનમૂલ્યો પ્રત્યે બેદરકાર થઈ જઈ દુઃખી જીવન તરફ ધકેલાઈ જાય છે તેમ ન બને.

ટૂંકમાં, રસ પડે એવું વાંચન હોય તો બાળક જિજ્ઞાસાથી પ્રેરાઈને કુતૂહલની આંગળી પકડીને બને એટલું ઝડપથી વાંચવા પ્રેરાય છે. આમ થતાં વાંચન પરંતુ તેનું પ્રભુત્વ વધતું જાય છે. આ કારણે સાત-આઠ વરસના બાળકને ઘણાં પુસ્તકો એક સાથે આપવાં જોઈએ, એને રસ પડે એવું વાંચવા દેવું જોઈએ. વળી, ઉંમરનો આ ગાળો એવો છે કે બાળકની જિજ્ઞાસા હવે વડીલોને પ્રશ્ન પૂછીને, એમની પાસેથી ઉત્તરો મેળવીને જ માત્ર સંતોષાતી નથી. ત્રણથી સાત વરસ સુધીના ગાળો વડીલોને પ્રશ્નો પૂછવાનો હોય છે. બાળકના પ્રશ્નોથી ઠંટાળી જતા અને હવે તો પ્રશ્નોને ટાળતા કે બહુ પ્રશ્નો પૂછનાર બાળક પર ચિડાતા અને તેને તરછોડતા વડીલોનાં મન પારખવા જેટલી સમજ હસાત વરસના બાળકમાં આવી હોય છે. સાથે સાથે એ શાળામાં જતું હોય છે, વાંચતું થયું હોય છે એટલે એને એય સમજવા માંડ્યું હોય છે કે પોતે જે પ્રશ્નોના ઉત્તરો વડીલો પાસેથી મેળવવા છુટે છે તે તો, જે પુસ્તકો પોતે વાંચી શકે છે એમાં લખેલા હોય છે જ. એ જે વાર્તાઓ વડીલો પાસેથી સાંભળવા ઝંખે છે એવી અને કદાચ એનાથીય વધારે રસ પડે એ રીતે કહેવાયેલી વાર્તાઓ તેને પુસ્તકોમાંથી મળી શકે એમ છે. વડીલોએ એના પ્રશ્નોના કિંતર આપવાનું ટાળવાને બદલે, એના પ્રશ્નોથી ઠંટાળવા અને ચિડાવાને બદલે 'ઓહો ! આ જ સવાલ છે ને ? મને કદાચ એનો જવાબ બરાબર આપતાં નહિ આવડે. પણ ચાલ ફલાણી ચોપડીમાં એને વિષે લખ્યું છે, આપણે વાંચીએ.' એમ પ્રેમથી બાળકને પુસ્તક સુધી દોરી જવું જોઈએ. પુસ્તકોનો પરિચય, પુસ્તકોની જાળખાણ, પુસ્તકોની મૈત્રી બાળકોને કરાવવાનું કામ મા-બાપ અને

‘શિક્ષકત્વ’ છે અને પોતાના કરતાં ઘટલું ‘બધુ’ વધારે આ પુસ્તકો તેને કહી શકે. એમ છે તેની પ્રતીતિ બાળકને કરાવવાની હોય છે. આમ થતાં બાળક ધીમે ધીમે પુસ્તકોના વ્યાસંગમાં ડૂબી જશે. તેના અભ્યાસના પુસ્તક કરતાં અભ્યાસેતર પુસ્તકોત્તરું મહત્ત્વ તેને સમજાવવા માંડશે અને એ અકંગ વાચક બનશે.

બાળકની રુચિનો મુખ્ય આધાર તે રુચિ કઈ રીતે ઘડાઈ હોય છે તેના ઉપર હોય છે અને શરૂઆતનાં છસાન વરસ પછી મોટાભાગના ગમ્મા-અણુગમ્મા સ્થિર થવા માંડે છે. આ ગાળો એ રીતે ઘણો મહત્ત્વનો છે અને શિક્ષક તેની રુચિ-ઘડતરમાં મોટો ભાગ લજવવાનો છે. વાચનભૂખ બને એવી રુચિ ઘડવા માટે આ ઉંમરનાં બાળકો ઉપર કેન્દ્રિત થવું ખૂબ જરૂરી છે. આ ઉંમરમાં સમવયસ્ક મિત્રો સાથે રમવામાં બાળક બોલાઈ જતું હોય છે. એને ઘરમાં પુરાઈ રહેવું ગમતું નથી. જે સાંસ્કૃતિક કક્ષાનાં બાળકો મળે કે આજુબાજુ રહેતાં હોય તેમની સાથે તે બને તેટલો વધુ ને વધુ સમય રમવામાં વ્યતીત કરે છે. સંસ્કારી બાળકો સાથે જ રમવાની તક બધાં બાળકોને મળે તો મોટું સફળાબ્ધ ગણાય પરંતુ મોટે ભાગે તેમ થતું નથી. આ કારણે તેને માનસિક મિત્રો મળી રહે એવી યોજના કરવી જોઈએ. એની જ ઉંમરના પાંડવોની, રાગ-લક્ષમણની, બળરામ-કૃષ્ણની વાર્તાઓ એને વાંચવા આપવી જોઈએ. એને પછી ભીમ અને કૃષ્ણ પોતાના મિત્રો લાગવા માંડશે. આ વાંચન તેની સંસ્કારિતા ખીલવશે. એ ઉપરાંત એની વાંચનભૂખ જગાડનાર એપિટાઇઝર પુરવાર થશે. ટૂંકમાં આઠથી ચૌદ વરસની ઉંમરનાં બાળકો માટે મનોરંજન ઉપરાંત રુચિતું ઘડતર કરનારું પ્રક્રમ વાંચન પૂરું પાડવું જોઈએ.

ભાષાવિજ્ઞાનનો અભ્યાસી આ ઉંમરનાં બાળકો માટેની વાંચન-સામગ્રી તૈયાર થતી હોય ત્યારે ભાષાદ્રીય માર્ગદર્શન પૂરું પાડી શકે. અસુક સામાજિક-આર્થિક પ્રાદેશિક-ધાર્મિક જૂથનાં, અસુક ઉંમરનાં બાળકો કયા પ્રકારના ચબ્દશોભાથી પરિચિત હોય છે એ વિષેનો અભ્યાસ હાય ધરીને એ ઘણું ઉપયોગી માર્ગદર્શન આપી શકે. વાર્તા તો હોય ‘બાકસ્ટર વધ’ની જ, પરંતુ આખા ગુજરાતનાં આઠ વરસનાં બધાં બાળકો એક જ રીતે લખાયેલી એ વાર્તાને સરખી રીતે લાગ્યે જ માણી શકે એ દેખીતું છે. પ્રાદેશિક બોલીઓનાં ઉચ્ચારણો, એ લક્ષણો અને એ બોલીના ચબ્દ-પ્રયોગોની મદદથી જ લખાયેલી વાચનસામગ્રી તો ઉપલબ્ધ હોવી જ જોઈએ અને બાળક જે તળબોલીમાં બોલતાં શીખે છે એ જ બોલીમાં શરૂઆતના એકાદ વરસ સુધી એને વાંચતાં શીખવવાનો આશય છે. (જે કે આ મુદ્દો ઘણો વિવાદાસ્પદ છે અને તેની ઘણી ચર્ચા થઈ છે.) આપણે આમ જ નોંધું

તેમ જે ભાષાને (એટલે કે ભાષાસામગ્રીને અથવા તેની આબુખાબુ ખોલાતી ખોલીને) તે શ્રવણની મદદથી ચિત્ત સુધી પહોંચાડે છે તે જ રીતે આંખની મદદથી ચિત્ત સુધી પહોંચાડતાં શીખવવાનો આશય છે. પ્રથમ ભાષા_૧ ઉપરથી પ્રથમ ભાષા_૨ ઉપર જે બાળકને લઈ જવાનાં હોય છે તેમને માટેનો એક જુદો જ અભ્યાસક્રમ દેખીતી રીતે, ધડવો નોઈએ એમાં જે મત નથી.

પ્રથમ ભાષા_૧ ઉપરથી પ્રથમ ભાષા_૨ ઉપર જવા માટેનો સૌથી સારો ગાળો, ઉંમરની દૃષ્ટિએ વાંચથી સાત વરસનો છે, એ આપણે જાણીએ છીએ. પહેલા ધોરણમાં બાળક આવે ત્યારથી જ ધીમે ધીમે, ક્રમે ક્રમે તળખોલી ઉપરથી એને શિષ્ટ ખોલી ઉપર (માન્યભાષા ઉપર) કઈ રીતે લઈ જવો નોઈએ એ વિશે આગળ ‘પ્રથમ ભાષા_૧ અને ચર્ચામાં પ્રથમ ભાષા_૨ અને બીજી ભાષા’ એ ચર્ચામાં જોઈએ.

બાળક જે જગતમાં રહે છે, તેને વધુ ઝીણવટથી જાંઝણથી અને સ્પષ્ટતાથી સમજવા-અનુભવવા માટે વાંચન જરૂરી છે તેની પ્રતીતિ થતાં બાળકની વાંચન-ભૂખ જીધડતી જશે ને જેમ જેમ વધુ વાંચશે એમ એમ વધુ ને વધુ શીખશે. એ જેમ જેમ વધુ ને વધુ શીખશે તેમ તેમ પોતે જે વાંચે છે તેને વધુ ને વધુ સ્પષ્ટતાપૂર્વક સમજતાં અને તેનું અર્થઘટન કરતાં શીખશે. પોતે જે વાંચે છે તેમ વધુ ને વધુ સારી રીતે સમજતું થતાં એને વધુ ને વધુ વાંચવામાં રસ પડશે અને વધુ ને વધુ વાંચવામાં રસ પડતાં બાળક વધુ ને વધુ વાંચશે-વિચારશે-મનન કરશે. માનવ તરીકેની તેની બુદ્ધિશક્તિને યોગ્ય તાલીમ મળતાં અવલોકનની, ગ્રહણની, અર્થઘટનની, પદાર્થને અને અનુભવને સમજવાની, માણવાની, આસ્વાદવાની અને જગતને અનુરૂપ થવાની તેની શક્તિઓ વિકસતી જશે.

બાળકને અઠંગ વાચક કે ઉત્તમ વાચક બનાવવા માટે તેની વાચનભૂખ જગાડવી જરૂરી છે તે પ્રથમ બાળક છે એ સ્પષ્ટ થયું હશે. વાંચવાની તીવ્ર ઇચ્છા હોય એ અસરકારક વાંચન માટેની પહેલી શરત છે.

વાંચવાનું શરૂ કરતાં પહેલાં, પોતે એ સામગ્રીમાંથી શું મેળવવા છાછે છે તે નક્કી કરવું એ સારા વાચકનું બીજું લક્ષણ છે. લખાણનો ઉપરજલ્દો સાર મેળવવો, લખાણમાંથી ચોક્કસ પ્રકારની માહિતી મેળવવી, લખાણનું પૃથક્કરણ અને અર્થઘટન કરીને તેને મૂલવવું એવા વિવિધ હેતુઓ કોઈ પણ વાંચન પાછળના હોઈ શકે. પોતાના હેતુ અનુસાર પોતાના વાચનની ઝડપ અને અભિગમ જોડવાની આવડત તાલીમથી આવતી બંધ છે. આપણા મોટાભાગના વાચકો પોતે ક્યો હેતુ પરિપૂર્ણ કરવા માટે હાથમાં લીધેલી સામગ્રી વાંચે છે તે વિશેનો નિર્ણય કરવા સંકાતા નથી, અથવા તે બાળક સલામત હોતા નથી. આમ હોવાથી મનોરંજક

નવલકથા કે વાર્તા, પોતે જેને લખવા ઇચ્છે છે તે નાટક, પોતે જેનું મૂલ્યાંકન કરવા માંગે છે તે કવિતા, પોતે જે દ્વારા ધંધાદારી પત્રો લખવાનું શીખવા માંગે છે તેવા નમૂના રૂપ ધંધાદારી પત્રો, પોતે જેની મદદથી સમાચારપત્ર માટે સમાચારનું સંપાદન અને લખાણ શીખવા માંગે છે તે સમાચારો, સંપાદકીય નેધિા, લેખકનું પ્રાકટ્યન અથવા પુસ્તકની પ્રસ્તાવના, તત્ત્વજ્ઞાનના વિષયનું અમૂર્ત લખાણ, વાંચો અને જાતે જાનાવો અથવા વાંચીને રેડિયો કે મોટર મિકેનિક જાનો જેવાં લખાણો, જેવી બધી સામગ્રી એક જ રીતે, તેઓ આરામખુરસીમાં પડ્યા પડ્યા, અથવા તેા ટેબલ ઉપર બે હાથની ટેકવેલી કોણીની વચ્ચે પુસ્તક મૂકીને વાંચે છે. આવા વાચકો એમ માને છે કે વાંચવું જોટલે જાપેલી સામગ્રી ઉપર કાબેલા જમણે (ફર્ફ, ફારસી વગેરે સિવાય) આંખ ફેરવવાની ને ફેટલાકને મન સાથે સાથે હોક ફફડાવવાની પ્રક્રિયા. આવા વાચકો લિખિત સામગ્રીને શબ્દશઃ વાંચી ગયા હોય તોય એમાં સમયની વ્યર્થ જરૂરનાદી સિવાય લાગ્યે જ ખીજું કશું પ્રાપ્ત થયું હોય છે. ફેટલાક વિદ્યાર્થીઓને જુદા જુદા ટાઈપથી જાપાયેલી એક જ સામગ્રી વાંચવાનું કહેવામાં આવ્યું અને તેમાં ફેટલાં પ્રકારના ટાઈપ છે તેની નોંધ કરવાનું કહેવામાં આવ્યું. વાચનને અંતે એ સામગ્રીનો મુખ્ય સાર પૂછતાં કોઈ વિદ્યાર્થી સંતોષકારક જવાબ આપી શક્યો નહીં કારણ કે એ સામગ્રીના વાચનનો હેતુ ઉપયોગમાં લેવાયેલ જુદા જુદા પ્રકારના ટાઈપની નોંધ કરવાનો હતો. એવા જ એક ખીજા દિસામાં ઉચ્ચારણો, સૂર, આરોહ-અવરોહ વગેરેની ચોક્કસાઈ સાથે ફેટલાક વિદ્યાર્થીઓને ફેટલીક વાચનસામગ્રી મોટેથી વાંચવાનું કહેવામાં આવ્યું અને વાચનને અંતે એ સામગ્રીનો મુખ્ય સૂર પૂછવામાં આવતાં ઘણું નજણું પરિણામ આવ્યું. કારણ કે ખીજું હતું. વિદ્યાર્થીઓનું બધું ધ્યાન ઉચ્ચારણો, સૂર, આરોહ-અવરોહની ચોક્કસાઈ પર હતું. આ જાનને પ્રયોજો સ્પષ્ટ કરે છે કે વાચનનો ચોક્કસ હેતુ જોય એ આવશ્યક જ નહીં અનિવાર્ય ગણાય. આ કારણે કોઈપણ વાચન-સામગ્રી વાંચવાની શરૂઆત કરતાં પહેલાં પોતાની જાતને ત્રણ પ્રશ્નો પૂછવાનું શીખવવું જોઈએ :

‘આ સામગ્રી વાંચવા માટેનો મારો હેતુ શો છે ?’

‘એ હેતુ સિદ્ધ કરવામાં આ સામગ્રી મને કઈ રીતે ઉપયોગી થશે ?’

‘એ હેતુ સિદ્ધ કરવા માટે આ સામગ્રી મારે કઈ રીતે વાંચવી જોઈએ ?’

પોતાના હેતુ અનુસાર વાચનની ગતિ, અલિંગન અને પદ્ધતિ અનુભવતાં આવડવું એ ખીજા અગત્યની જાગૃત છે.

પોતાનો હેતુ સિદ્ધ કરવામાં અમુક વાચનસામગ્રી પોતાને ફેટલા પ્રમાણમાં ઉપયોગી થઈ શકશે એ જાણવા માટે પુસ્તકની પ્રસ્તાવના, અનુક્રમણિકા અને

વિષયશ્રુતિ ઘણું ઉપયોગી થાય છે એ જાણવું ઘણું જરૂરી છે. આપણા મોટા ભાગના વાચકો માત્ર અનુક્રમણિકા ઉપરથી પોતાને ઉપયોગી મુદ્દાઓ વિશેનું લખાણ જોધી કાઢે છે. પરંતુ અનુક્રમણિકા ઉપરાંત અથવા એ કરતાં વધુ ઉપયોગી પ્રસ્તાવના, વિષયશ્રુતિ અને સંદર્ભશ્રુતિ હોય છે તે જાણવું જરૂરી છે.

સંદર્ભશ્રુતિમાંથી લેખકે પોતે ઉપયોગમાં લીધેલ ગ્રંથો અને લેખો ઉપરાંત ઉપયોગી ગ્રંથો અને લેખોની યાદી કેટલાંક પુસ્તકોમાં હોય છે. આ યાદીમાંથી કામગીરાઉ રીતે વાચકે પોતાના હેતુને સિદ્ધ કરી શકે એવી વાચનસામગ્રી પસંદ કરી લેવી જોઈએ. આ વાચનસામગ્રી જેમાં હોય તેવાં પુસ્તકો મેળવ્યા પછી એ પુસ્તકને અંતે આપવામાં આવેલ વિષયશ્રુતિમાં પોતે જે વિષય ઉપર કામ કરવા માગે છે તેની વિચારણાનાં અનેક પ્રાસંગિકોને ચર્ચતા વિવિધ વિષયોની યાદી તેને જોવા મળશે. અલગત, એક જ વિષયનો ઉલ્લેખ પુસ્તકમાં ચાર, પાંચ કે પચ્ચીસ-ત્રીસ જુદાં જુદાં પાનાંઓ ઉપર કરવામાં આવ્યો હોય તેમ બને. આ બધાં પાનાંઓ ઉપર તે વિષય વિશે એક સરખી માહિતી ન મળે એ દેખીતું છે. અમુક પાનાંઓ ઉપર તો તે વિષયનો માત્ર ઉલ્લેખ જ કરવામાં આવ્યો હોય છે, તો અમુક પાનાંઓ ઉપર તે વિષય વિશે વિસ્તૃત લખાણ હોય છે. વાચકે પોતાના હેતુ માટે ઉપયોગી સામગ્રીને આવાં વિવિધ પાનાંઓ પરથી એકઠી કરીને તેનું ટાંચણ કરી લેવું જોઈએ. એ જ રીતે ઘણાં પુસ્તકો અને લેખોમાંથી પોતાને ઉપયોગી સામગ્રી તેણે એકઠી કરી લેવી જોઈએ અને પછી એ સામગ્રીનો ઉચિત ઉપયોગ લખાણમાં કેવી રીતે કરી શકાય તેની ચર્ચા આપણે આગળ કરીશું.

કોઈ વાર કોઈક વિશિષ્ટ હેતુ માટે નહીં પરંતુ કોઈ સામાન્ય હેતુ માટે અમુક પુસ્તક વાંચવાનું થાય. આ વખતે સળંગ વાંચતાં વાંચતાં લખાણનું મુખ્ય હાર્દ કે લખાણનું વ્યક્ત્ય અમુક વાક્યો કે અમુક પરિચ્છેદોમાં કેન્દ્રિત થયેલું જણાય. આવા વખતે વાચકે પોતાની પાસેની પેન કે પેન્-સિલથી આવાં વાક્યો કે પરિચ્છેદો પાસે તેના મહત્ત્વ અનુસાર જુદી જુદી નિશાનીઓ કરી લેવી જોઈએ. કેટલાક વાચકો પોતાનું પુસ્તક હોય ત્યારે લખાણમાં આવતી કેન્દ્રીભૂત વિચારણાને વ્યક્ત કરતી લીટીઓની નીચે મહત્ત્વ અનુસાર લાલ, લીલી, પીળી, ભૂરી, કાળી એવી લીટીઓ દોરવાનું વલણ ધરાવે છે તેનું વાંજખીપણું સ્પષ્ટ છે. આમ કરવાથી તે લખાણને સમજવામાં અને યાદ રાખવામાં સરળતા થાય છે. તે ઉપરાંત પુસ્તક કે સમગ્ર લખાણ વાંચી રહ્યા પછી પોતાને ઉપયોગી ટાંચણ કે નોંધ કરવામાં આ રીત ખૂબ ઉપયોગી થાય છે. વળી એ જ લખાણને ફરીથી વાંચતી વખતે તે લખાણના મહત્ત્વ અનુસારની નિશાનીઓને કારણે કઈ સામગ્રી કેટલી વધતી કે ઓછી ઝડપથી

વાંચવાની છે તે નક્કી કરવામાં પણ ઘણી સરળતા રહે છે. એક જ પુસ્તકનો ઉપયોગ અનેક જણે કરવાનો હોય ત્યારે પહેલા વાચકે કરેલી આવી નિશાનીઓ એ પછીના વાચકોને માર્ગદર્શક થઈ પડે એમ ઘણી વખત ગેરમાર્ગે દોરનારી પણ થઈ શકે એ લયસ્થાનની નોંધ લેવાની જોઈએ.

પોતાના હેતુ અનુસાર વાચનની ઝડપ વધતી-ઓછી કરવા માટે વાંચની વખતે ઘણા શબ્દો અથવા ક્યારેક ઘણાં વાક્યો અને પરિચ્છેદો સુધ્ધાં વાંચવાનાં છોડી દેવાં અથવા ઝડપથી વાંચતાં વાંચતાં કુદાની જવા એની આવડત પણ સારા વાચકે કેળવવી પડે. સરેરાશ સારો વાચક એક મિનિટ લગભગ ખસે એંશી શબ્દો વાંચતો હોય છે, એવું માનવામાં આવે છે. આ ખસે એંશી શબ્દો એક મિનિટમાં વાંચતી વખતે વાચક કેટલાંય ક્રિયાપદો, કંઈ કેટલાંય વિશેષણો અને કેટલાંય વાક્યો કે જેમાં એકના એક મુદ્દાને વધુ સ્પષ્ટતાથી સમજાવવા લેખકે ખીજા શબ્દોમાં લખ્યો હોય છે, વાંચવાના છોડી દે છે. ઘણા વાચકો તો ભારમૂલ્યો, સંયોજકો વગેરે પણ ખૂબ જ ઝડપથી આંખ તળેથી કાઢી નાખે છે. આખું લખાણ વધતીઓછી ઝડપે આંખ તળેથી કાઢવાની આવડતને મુખ્ય બે રીતે સમજી શકાય.

ધારો કે વાચક કોઈ ચોક્કસ હેતુ માટે અમુક પ્રકારનું લખાણ વાંચે છે. માત્રો કે એને દ્રશ્યમાંથી અમુક શબ્દોનો અર્થ જોવા છે અથવા ટેલિફોન ડિરેક્ટરીમાંથી કોઈનો નંબર જોવા છે. આપણા સ્નાતક યથેતા ઘણા વિદ્યાર્થીઓ કાશ કે ડિરેક્ટરીનાં એકે એક પાનાં ઉપર ઝીણવટથી પોતાને જોઈતું નામ શોધતાં નજરે પડે છે એ હકીકત છે. દ્રશ્ય કે ડિરેક્ટરી કેમ જોવી એ અલગત ઘણી નજીવી લાગે તેવી છતાં ઉપયોગી બાબત સીખવવા માટે ક્યારેય આપણે ત્યાં થોડી મિનિટો પણ ફાળવવામાં આવતી નથી. કેટલાક કુદળ વિદ્યાર્થીઓ કાશ કે ડિરેક્ટરી કેવી રીતે જોવાય એ અનુભવે જાણતા હોય છે અથવા વ્યક્તિગત રીતે સીખ્યા હોય છે. તોય પાંતે વારેલા પાના ઉપર આપ્યા પછી પોતે ધ્રુષ્ટે છે એ શબ્દ કે નામ ઉપર ઝડપથી કેવી રીતે આવી શકાય અને તે માટે લખાણ ઉપર આંખ કેવી રીતે ફેરવવી, પ્રગેયો જમણે નહીં પરંતુ ઉપરથી નીચે આંખને લઈ જવી જોઈએ તેની પૂરતી તાલીમ મેળવી શક્યા હોતા નથી. આ તો સરખાત છે. બધારે પોતે મંચાલયમાં અનુક સંદર્ભક્રિયા કે લેખોની યાદી જોવા માટે કાર્ડ જુએ છે ત્યારે ખીનનર્સી કાર્ડને પ્રથમવર્ણ જોઈને તરત જ ખીન કાર્ડ ઉપર કેવી રીતે આંખને લઈ જવી તેની ઝડપ તેણે કેળવવાની હોય છે. ખાસ પ્રકારનો હકીકતો, આંકડાઓ, પદો અને શબ્દમૂલ્યો તેણે પ્રાપ્ત કરવાનાં હોય ત્યારે માત્ર લખાણ ઉપરથી નજર ફેરવ. જઈને નર્સી હકીકતો, આંકડાઓ વગેરે કઈ રીતે મેળવવાં એની તાલીમ અવધાનથી મેળવી શકાય.

ક્યારેક આખા લખાણનો માત્ર હાર્દ કે સાર જ જાણવાની જરૂર હોય છે અને એ રીતે લેખકનું મુખ્ય કથયિતવ્ય શું છે તેની માહિતી મેળવવાની હોય છે. આવે વખતે લખાણમાં આવતા આંકડાઓ, તારીખો, અવતરણો, પુનરાવર્તનો એ, બધી વિગતોને ટાળીને આખા ને આખા પરિચ્છેદમાં, જેમાં મુખ્ય વિચારનાં જુદાં જુદાં પાસાંઓ ચર્ચવામાં આવ્યાં હોય છે, તેના ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું રહ્યું. દરેક લેખક પોતાના લખાણમાં પરિચ્છેદ પાડે છે તેની પાછળ કોઈક ચોક્કસ કારણ હોય છે. આખા લખાણમાં લેખક જે વાત કહેવા માગે છે તે વાત ઘણી મુખ્ય વિગતો અને ગૌણ વિગતોથી ભરેલી હોય છે. એ વાતનાં કે કથયિતવ્યનાં ઘણાં પાસાંઓ હોય છે. કથયિતવ્યનું એ દરેક પાસું યોગ્ય રીતે ઊપસે એ માટે દરેક પાસાને જુદા જુદા પરિચ્છેદમાં ચર્ચવાનું લેખક પસંદ કરે છે. આ દૃષ્ટિએ દરેક પરિચ્છેદમાં આગળ-પાછળના પરિચ્છેદ સાથે અલગતા, સંકળાયેલું છતાં એ પરિચ્છેદથી સ્પષ્ટપણે જુદું પડતું કશુંક કથયિતવ્ય કે કોઈક વિષય ચર્ચાયો હોય છે. દરેક પરિચ્છેદમાં ચર્ચાયેલા વિચારના એ પાસાનો એક કેન્દ્રવર્તી વિચાર હોય છે. વાચકે એ દરેક પરિચ્છેદમાં રહેલ કેન્દ્રવર્તી વિચારને જાણી લઈ લેખકની કડીબદ્ધ વિચારણા સમજવાની હોય છે. પરિચ્છેદનું પહેલું અને છેલ્લું વાક્ય વાંચતાં જ મોટેભાગે તો આખા પરિચ્છેદમાં કયા મુખ્ય વિચારની ચર્ચા કરવામાં આવી છે તેની જાણ વાચકને થઈ જતી હોય છે. એ વિચારના મહત્ત્વ અનુસાર એ પરિચ્છેદ આખો વાંચવો કે આગળ વધવું એ વાચકે નક્કી કરવાનું હોય છે. ઘણીવાર તો મુખ્ય વિગતના સમર્થન માટે આખા પરિચ્છેદમાં લેખક ખીણ અનેક ગૌણ વિગત આપે છે. એ બધી જ ગૌણ વિગતોની પણ પોતાના હેતુ માટે જરૂર છે કે કેમ તે વાચકે નક્કી કરીને પોતાની વાચન ઝડપ વધતી કે ઓછી કરવાની છે.

આમ, લખાણને ઝડપથી વાંચવું અથવા તો વિહંગદૃષ્ટિથી વાંચવું એનો અર્થ એવો નથી કે પોતાને જોઈતી વિગતો પણ ઝડપથી વાંચવી. ઝડપથી વાંચવું અને એ માટે શબ્દો કે વાક્યો પર કેન્દ્રિત થવાને બદલે પરિચ્છેદો ઉપર જ પોતાનું ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવું એનો અર્થ એ કે ખીનજરૂરી વિગતો આંખ તળેથી કાઢી નાખી જરૂરી મુદ્દાઓ અને વિગતો ઝીણવટથી વાંચવી.

વાંચનનો હેતુ નક્કી કર્યા પછી અને હેતુ અનુસાર વાચનની ઝડપ ઓછી-વધતી કરતી વખતે સારો વાચક લેખકની સાથે સતત વિચારતો હોય છે. સારા વાચકનું એ ચોથું અંગત્યનું લક્ષણ છે. કોઈપણ સામગ્રી વાંચવી એટલે લેખકના વિચારો અથવા કથયિતવ્યને સોએ સો ટકા સ્વીકારી લઈને સમજવા યાદ રાખવા

મથબું એ મોટી ભૂલ છે. દોષપણ સામગ્રી વાંચવી એટલે એને આંખથી ચિત્ત સુધી પહોંચાડવી, ગ્રહણ, સમજવી, યાદ રાખવી એ પ્રક્રિયામાં એ સામગ્રી વિશે સતત વિચાર કરવો અને વિચાર કરવા માટે મુદ્દાઓને ચક્રાસતાં જવું, પોતાની જાતે જ પ્રશ્નો ઊભા કરતાં રહેવું વગેરે બાબતોનો સમાવેશ થાય છે. ઘણા વાચકો અડપથી વાંચી જાય છે પણ વાંચન જેટલી અડપથી ને મુદ્દા વિષે એ વાંચે છે તેનો વિચાર કરી શકતા નથી. વળી કેટલાક વાચકો ઘણું અડપથી વિચારતા દોષ છે પણ એ લોકોની વાંચનની અડપ ઘણી ઓછી હોય છે એમ પણ બને છે. વાંચનની અને વિચાર કરવાની અડપની મતિ એક સરખી હોય તે આવશ્યક છે. આંખની કીકાનો અંદરનો લાગ એ એક રીતે મગજનો વિસ્તરેલો છેડો છે. જેટલી અડપથી આંખની કીકા પાના પરના લખાણ ઉપર દોડતી હોય એટલી અડપથી મગજમાં ચાલતી વિચારપ્રક્રિયા ચાલે એવી ગોડવણ તાલીમથી, ખાસ કરીને સલામ અને જાગૃત રહીને કેન્દ્રિત થઈને વાંચવાની ટેવ પાડવાથી સાધી શકાય છે. વાચકો વાંચતી વખતે દરેક વર્ણ વર્ણ અથવા શબ્દ શબ્દ અટકવું એ વાંચનને તો ધીમું બનાવે જ છે પરંતુ ગતિશીલ વિચારપ્રક્રિયાને પણ શિથિલ બનાવી દેનારી ટેવ છે. આવું ધીમે ધીમે વાંચનાર બાળકો વાંચન અને વિચાર વચ્ચેની ખાઈને બિનજરૂરી રીતે મોટી ને મોટી બનાવે છે.

વાંચન અને વિચારની અડપ વચ્ચે મેળ બેસાડવા માટે નીચેના ત્રણ પ્રશ્નો ગંભીરતાપૂર્વક વિચારવા જોઈએ.

૧. લખાણ ઉપર દષ્ટિ પડતાંની સાથે જ એક સાથે કેટલા વર્ણોનો બોધ તમારી આંખ દ્વારા ચિત્તને થાય છે ?
૨. લખાણ ઉપર દષ્ટિ પડતાંની સાથે અમુક વર્ણો નહીં પરંતુ અમુક પદો અથવા શબ્દશુદ્ધનો બોધ આંખ દ્વારા ચિત્તને થાય છે ખરો ?
૩. દષ્ટિ પડતાંની સાથે જ એક સાથે અમુક પદો કે શબ્દશુદ્ધને તમારી આંખ આવરી લેતી હોય તો એ શબ્દશુદ્ધ એક અર્થ કે વિચારના ઘટકનો બોધ કરનાર હોય તો જ એ શબ્દશુદ્ધ એક સાથે દષ્ટિપથમાં સમાવી લેવું સાર્થક નહીં તો શબ્દશુદ્ધમાં સમાવેશ પામેલા શબ્દોમાંના પૂર્વાર્ધ ઘણી બાજુના શબ્દો સાથે રહીને કોઈ વિચાર કે વિભાવને મૂર્ત કરતો નેત્ર અને ઉત્તરાર્ધ વાક્યમાંના જમાણી બાજુના શબ્દો સાથે રહીને કોઈ વિચારને સ્પષ્ટ કરતો હોય તો એવા શબ્દશુદ્ધને એક સાથે દષ્ટિપથમાં આવરી લેવાનો કોઈ અર્થ નથી, એટલું જ નહીં વાચન અને વિચારની અડપમાં એ આડખાલીફ થાય. દા. ત., ‘આજે કાળી મોટરનો કાફલો પડેલો

સવારથી જ કામે લાગી ગયો હતો' એ વાક્ય હોય. તમારી દૃષ્ટિથી પહેલી જ નજરે આજે કાળી મોટરોનો એટલા શબ્દોનો ગુચ્છ આવરી લેવામાં આવે અને પછી કાફલો વહેલી સવારથી જ એટલા શબ્દોનો ગુચ્છ આવરી લેવામાં આવે તો વાક્યના સમગ્ર અર્થનો બોધ થતાં દેખીતી રીતે જ વાર લાગે અને આજે પછી અટકાને કાળી પછી અટકાને મોટરોનો પછી કાફલો પછી અટકાને.....એમ દરેક શબ્દે અટકાને વાંચનારને વાક્યમાં વપરાયેલ શબ્દગુચ્છો અથવા, સમગ્ર પદોમાંથી વ્યક્ત થતા સમગ્ર વિચારને ગ્રહતાં વાર લાગે છે તેમ આ રીતે શબ્દગુચ્છને એક સાથે વાંચવાની ટેવ લેશે પાડી હોય પરંતુ યોગ્ય રીતે શબ્દગુચ્છ ગોઠવતાં ન આવડતું હોય તેવા વાચકને પણ પદોમાંથી વ્યક્ત થતા સમગ્ર વિચારને ગ્રહણ કરતાં વાર લાગે છે. કેટલીકવાર તો આ રીતે શબ્દગુચ્છોનું અયોગ્ય જોડાણ કરીને વાંચવાની ટેવને કારણે કંઈ જુદો જ અર્થ, ગેરરસ્તે દોરનારો અર્થ નીકળે એ બાણીતું છે. હિન્દી કવિતાનું એક બહુ બાણીતું ઉદાહરણ લઈએ :

“ઈસ પાર પ્રિય તુમ હો, મધુ હૈ”,

ઉસ પાર ન જાને ક્યા હોગા.”

આ પંક્તિ વાંચનાર જો એમ વાંચે કે ‘ઈસ પાર પ્રિય તુમ હો’, પછી અટકાને અને વાંચે ‘મધુ હૈ ઉસ પાર’ પછી દેહી વાંચે ‘ન જાને ક્યા હોગા’. જેનો અર્થ ત્રિષ્પન્ન થાય તે સમજી શકાય એમ છે. આજ પ્રમાણે ‘થિયેટરમાં ખીડી પીવી નહીં’, પિનારને સજ્જ કરવામાં આવશે, આ વાક્ય વાંચનાર પ્રથમ વાંચે કે ‘થિયેટરમાં ખીડી પીવી’, એ પછી વાંચે કે ‘નહીં પિનારને સજ્જ કરવામાં આવશે.’ તો વાક્યનો અર્થ તદ્દન બદલાઈ જાય છે. સાથે સાથે વાંચવાના હોય એવા શબ્દગુચ્છોને એક સાથે લખવા એ લખનારની પણ આવડત છે એમાં બે-મત નથી. દા.ત. ઉપર જે ઉદાહરણરૂપ ‘આજે કાળી મોટરોનો કાફલો વહેલી સવારથી જ કામે લાગી ગયો હતો’ વાક્ય લીધું હતું તેમાં આજે, પછી કાળી મોટરોનો કાફલો, પછી વહેલી સવારથી અને, પછી, કામે લાગી ગયો હતો એમ ચાર વખત અટકવાનું થાય છે. પરંતુ લખનાર લખતો વખતે જ થોડી સૂઝ બતાવે અને એ વાક્ય ‘કાળી મોટરોનો કાફલો આજે વહેલી સવારથી જ કામે લાગી ગયો હતો.’ એ રીતે લખે તો માત્ર ત્રણ વાર અટકવાનું થાય અને વાંચનની ઝડપ ઉપરાંત વિચારગ્રંથણની પ્રક્રિયાની સરળતા પણ સાધી શકાય. લેખનના કસબની ચર્ચા સમયે આ મુદ્દો વિગતે જોવાનો રહેશે.

વાંચતી વખતે લેખકના વિચારોને સતત ચકાસતો અને એ રીતે લેખકનો સાથે જ વિચારતો વાંચક પોતે જે કંઈ વાંચે છે તેને તલસ્પર્શી રીતે સમજી

શકે છે. એટલું જ નહીં, પોતે, જે વાંચ્યું છે તેને સરળતાથી સ્મૃતિયુક્ત પણ કરી શકે છે. દેખીતી રીતે લેખકના વિચારોને સતત ચકાસવા માટે વાચકે પોતાનું ધ્યાન લખાણ ઉપર જ સતત કેન્દ્રિત કરી રાખવું પડે છે અને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને કારણે વાંચેલું સરળતાથી, અનાયાસ સ્મૃતિયુક્ત થાય છે. પોતે જે સામગ્રીને વાંચે તેને તલસ્પર્શી રીતે સમજવી અને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાની મદદથી સ્મૃતિયુક્ત કરવી એ સારા વાચકનું પાંચમું લક્ષણ છે.

હેતુપૂર્વકનું, લેખકની વિચારણાને સતત ચકાસતા રહીને યોગ્ય ઝડપે કંટાળું વાચન જેમ લખાણને તલસ્પર્શી રીતે સમજવામાં ઉપયોગી થાય છે અને ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાને કારણે અનાયાસ સ્મૃતિયુક્ત થાય છે તેમ એ વાચન લેખકના લખાણનું અર્થઘટન કરવા અને મૂલવવા માટે પણ ઉપયોગી થાય છે. લખાણના સમગ્ર માળખાનું આયોજન યોગ્ય રીતે થયું છે કે કેમ, મુદ્દાઓ ગરાળર ક્રમસર વ્યવસ્થિત રીતે આપ્યા છે કેમ, એ મુદ્દાઓની મદદથી એક સમગ્ર વિચારપિંડ જપસે છે કે કેમ, પરિચ્છેદો યોગ્ય રીતે પાડવામાં આવ્યા છે કે કેમ અને પરિચ્છેદોને આકાર આપતાં વાક્યો અરસપરસ ઉચિત સંદર્ભો અને સંબંધોથી જોડ્યાં છે કે કેમ એ બધી લખાણના કસળની ઝીણવટોની તપાસ પણ સારા વાચક આપોઆપ કરે છે અને એ દ્વારા લખાણનું મૂલ્યાંકન પણ એ કરી લેતા હોય છે.

સારા વાચક, આ ઉપરાંત બીજી બે વ્યવહારુ બાબતોની પણ કાળજી રાખતો હોય છે. પહેલી બાબત છે વાંચન માટેનું વાતાવરણ. વાંચતી વખતે શાંત, મનને પ્રકૃત્તિલત રાખે તેવી જગ્યા એ પસંદ કરશે. લખાણ ઉપર યોગ્ય પ્રકાશ પડે છે કે કેમ તેની એ કાળજી રાખશે. વધુ પડતું અજવાળું કે ઓછું અજવાળું આંખને તકલીફ આપે છે અને લાંબા સમય સુધી વાંચવાનું હોય ત્યારે આંખમાંથી પાણી પડવાની, આંખો દુખવાની કે બળવાની ફરિયાદ થાય એ સ્વાભાવિક છે. વળી, વાતાવરણ જો શાંત, મનને પ્રકૃત્તિલત રાખે એવું ન હોય તો વિદ્યેપને કારણે ધ્યાનની કેન્દ્રિતતા ઉપર અસર પડે છે. એ કારણે થોડું વાંચતાં જ ધડેલા થાક લાગે છે અને કંટાળો જવાય છે.

બીજી વ્યવહારુ બાબત છે નિયમિતતાની. સારા વાચક, એક ચોક્કસ જગ્યા પસંદ કરી લે છે. તેવી જ રીતે એનો વાંચવાનો સમય પણ નિયત હોય છે. આ કારણે શરીર અને મન-ટેવાઈ જાય છે અને અચૂક નિયત સમય થતાં જેમ ભૂખ આપોઆપ લાગે છે તેવી જ રીતે વાંચનની ભૂખ પણ લાગે છે. વળી અવ્યાસ કરતા વિદ્યાર્થીઓએ તો પોતાના નિયત સમયગાળામાં પણ સિનન વિનન

વિષયોના વાચન માટે જુદો જુદો સમય ધ્યાનવવાનો હોવાથી અનુકૂળતા પ્રમાણેનું સમયપત્રક જ બનાવી લેવું જોઈએ.

વિવિધ ખસેડ કે વિશ્લેષથી મુક્ત એવી શાંત અને પ્રસન્ન વાતાવરણવાળી જગ્યામાં નિયત સમયે વાંચવા બેસવાની ટેવ પાડનારને મન વાંચવું અને વાચન દ્વારા અધ્યયન-અભ્યાસને આગળ વધારવો એ વિદ્યાદેવીની અથવા સરસ્વતીદેવીની આરાધના બની રહે છે. વિદ્યા મેળવવી એ સરસ્વતીદેવીને પ્રસન્ન કરવા માટેનું એક તપ છે, વિદ્યાદેવીની એક પ્રકારની પૂજા છે, એવી જેને પ્રતીતિ થઈ ગઈ હોય તેવો અભ્યાસી, પછીથી અઠંગ વાચક બની રહે છે. એને સ્પષ્ટપણે સમજઈ ચૂક્યું હોય છે કે આ જગતનું કોઈ પણ પ્રકારનું જ્ઞાન, યથા જ પ્રકારની માહિતી તેને કોઈ ને કોઈ ભાષા દ્વારા જ મળવાની છે. આ સમજને કારણે એ હરહંમેશ પોતાની ભાષાને સમૃદ્ધ કરવાનો પણ પ્રયત્ન કર્યા જ કરશે. તે જાણે છે કે નવા ને નવા વિષયો ઉપર વાંચવા જતાં ઘણી વાર તેનું ભાષાદ્વિરોધ તેને મુશ્કેલીમાં મૂકે છે. ખાસ કરીને જો તેનું શબ્દલઙ્ગણ સમૃદ્ધ હોય તો ઘણી સરળતાથી, ઘણી ઝડપથી તે વાંચી શકે છે.

શબ્દલઙ્ગણને સમૃદ્ધ કરવા માટે જુદા જુદા સંદર્ભોમાં શબ્દોનો વપરાશ થતો હોય તેવું વિવિધ પ્રકારનું વાંચન વિપુલ પ્રમાણમાં કરવું જોઈએ. એમ કરવાથી અનેક સંદર્ભોમાં વપરાતા અનેક અર્થજાણાઓ વ્યક્ત કરતા જુદી જુદી ભાવના વિવિધ શબ્દોના પરિચયમાં આવવાનું બને છે. આમ થવાથી વાચકના ચિત્તમાં અનેક શબ્દોનો સંગ્રહ થાય છે. જન્યૂત વાચક આ સંગૃહીત શબ્દોનો વાતચીતમાં તથા પોતાના લખાણમાં પણ તક મળે ત્યારે ઉપયોગ કરીને તેમને પોતાની ચલાણી શબ્દસૃષ્ટિમાં પ્રવેશ કરાવી દે છે અને એ રીતે એ શબ્દોને પોતાના ચિત્તમાં વધુ સ્થિર અને કાર્યરત કરી લે છે. આમ થવાથી ક્યારેક વાંચતાં વાંચતાં કોઈ અપરિચિત શબ્દ આવી ચડે તો સંદર્ભથી તેનો અર્થ મનમાં સમજી લેતાં આવા વાચકને વાર લાગતી નથી. અને ‘સાર્થ જોડણીકોશ’ કે એવા કોઈ પણ શબ્દકોશની સહાય લેવાની અને સમય બગાડવાની તેને જરૂર પડતી નથી.

આ ઉપરાંત શબ્દલઙ્ગણની સમૃદ્ધિ માટે વાચક જુદા જુદા શબ્દો કેવી રીતે સંધાય છે તેનો ખાખ પૂરતો અભ્યાસ કરી લે તે જરૂરી છે. દરેક ભાષામાં અર્થના મૂળભૂત એકમો હોય તેવાં રૂપો તો બહુ જ ઝોઝાં હોય છે. મોટાભાગનાં આવાં રૂપોને અમુક પ્રકારના વિવિધ પ્રત્યયો લાગીને અનેક શબ્દરચનાઓ અસ્તિત્વમાં આવતી હોય છે. દા.ત. ગુજરાતી ભાષામાં ‘પાટ’ એવા એક રૂપને અથવા

આપણે જેને શબ્દ કહીએ છીએ તે શબ્દને અનેક પ્રત્યયો પાટીજી, પાટો, પાટી, પાટડો, પાટડી, પાટલો, પાટલી, પાટવી, જેવા અનેક શબ્દો અસ્તિત્વમાં આવ્યા છે. રોજબરોજના ભાષાવ્યવહારમાં આમાંના કેટલાક શબ્દો ન પણ વપરાતા હોય છતાં આવા થોડા પૂર્વપ્રત્યયો અને પરપ્રત્યયો (કૃત અને તદ્વિત ઉપરાંત ઉપસર્જો-પૂર્વજો)ની કામગીરીનો ખ્યાલ મેળવી લીધો હોય તો આવા અનેક શબ્દો વાંચવાનો પ્રસંગ પ્રાપ્ત થાય ત્યારે તે શબ્દના સંદર્ભ ઉપરથી અને શબ્દો કઈ રીતે સંધાય છે તેની ખપપૂરતી માહિતી હોય તેના આધારે તેનો અર્થ સમજી લઈ શકાય અને કોશ જોવાનો ખર્ચો બચી જાય.

શબ્દલઙ્ગાળની સમૃદ્ધિ માટે વિપુલ વાંચન અને જુદા જુદા શબ્દો કઈ રીતે સંધાય છે તેનો પરિચય જેમ ઉપયોગી થાય છે તેમ શબ્દોની રમતો પણ કેટલેક અંશે ઉપયોગી થાય છે. એ રમતો આનંદદાયક અને ચિત્તને એક પ્રકારનું મનોરંજન પૂરું પાડે છે એટલે એવી રમતો કંટાળાજનક લાગ્યે જ બની રહે છે. અંગ્રેજીમાં 'ક્રોસવર્ડ' પઝલ અને ગુજરાતીમાં પણ શબ્દરચના હરીફાઈ એ પ્રકારની રમતો ગણાય. આ કામ થોડું પડકારરૂપ હોવાથી વ્યક્તિને આવી રમતોમાં રસ પણ પડે છે. 'તમારું શબ્દલઙ્ગાળ ચકાસો' એ શીર્ષકની યાદીઓ ગુજરાતીમાં પણ તૈયાર કરી શકાય. અને એ યાદીઓ દ્વારા શબ્દલઙ્ગાળની ચકાસણી એ પણ એક રમત થઈ શકે. બુદ્ધિચાતુર્ય અને અનુમાનોનો જેમાં ઉપયોગ કરવો પડે એવી કેટલીક અન્ય શબ્દરમતો પણ જાણીતી છે. બાળકને આવી શબ્દરમતોમાં પ્રવૃત્ત કરવાથી તેમનું શબ્દલઙ્ગાળ સમૃદ્ધ થાય છે જે વાંચનની ઝડપ વધારવામાં, વાંચેલું સરળતાથી સમજવામાં અને સ્મૃતિગદ્ધ કરવામાં ઉપયોગી થાય છે. સમૃદ્ધ શબ્દલઙ્ગાળ લખતી વખતે પણ કેવું ઉપયોગી થાય છે તેની ચર્ચા 'લેખનકૌશલ્ય'ની ચર્ચા વખતે કરીશું.

કેટલીક વાચનસામગ્રી લાંબો સમય સુધી વાદ રાખવાનું જરૂરી હોય છે. ધ્યાનની કેન્દ્રિતતા ઉપરાંત વાંચી ગયેલા મુદ્દાનું મનન, આવા પ્રમંજે ખૂણ ઉપયોગી થાય છે. અમુક વિચારપિંડને ઉપસાવવામાં ક્યા ક્યા મુદ્દાઓને અને એ મુદ્દાઓનાં પાસાંઓને લેખકે આવરી લીધાં છે તે અમુક અમુક પાનાં વાંચ્યાં પછી મનમાં ફરીથી વિચારી જવું અને સમગ્ર પ્રકરણ વાંચી ગયા પછી એ પ્રકરણનો સાર મનમાં ફરીથી વિચારી જવો એ વાંચેલું વાદ રાખવા માટેની એક જાણીતી પદ્ધતિ છે. કેટલાક લેખકો પ્રકરણને અંતે એ પ્રકરણનો સાર ટૂંકાણમાં આપવાની પદ્ધતિ અપનાવે છે તેનું દારણ્ય પ્રકરણમાં ચર્ચાયેલા મુદ્દાઓનો સાર આપીને એ મુદ્દાઓ વિષેની સમગ્ર સ્પષ્ટ કરવા ઉપરાંત વાચકને લખાણ સ્મૃતિગદ્ધ કરવામાં ઉપયોગી થાય, એ પણ હોય છે.

જોકે મોટા ભાગના લેખકો પ્રકરણને અંતે એ પ્રકરણનો સાર આપવાનું વલણ ધરાવતા હોતા નથી. છતાં ઉપસંહારરૂપે છેલ્લા પરિચ્છેદમાં સામાન્ય રીતે આખા પ્રકરણનું મુખ્ય કથયિતવ્ય પુનરાવર્તન પામતું જોવા મળે છે. આમ છતાં પોતે જે કંઈ વાંચ્યું છે તે સામગ્રીમાંથી મહત્ત્વની અથવા પોતાને ફરીથી કે વારે વારે ઉપયોગમાં આવે એવી સામગ્રીની નોંધ લેવી એ અગત્યની બાબત છે. જે વાચનસામગ્રીમાંથી પોતાના ઉપયોગ માટે નોંધ કરવાની હોય તે સામગ્રી ઓછામાં ઓછું જે વાર વાંચવી જોઈએ. પહેલી વખતે એ સામગ્રીનો મુખ્ય સાર કે કથયિતવ્ય જાણવા માટે અને બીજી વાર એમાંથી પોતાને ઉપયોગી કયાં કયાં મુદ્દાઓ, વાક્યો, પરિચ્છેદો છે એ તારવવા માટે. સામગ્રીના બીજા વાચન સમયે પોતાની પાસેની લાલ, લૂરી, કાળી વગેરે પેન્સિલોનો ઉપયોગ ઔચિત્ય પ્રમાણે કરવાનો અભ્યાસ પાડવાથી કે આખી સામગ્રી સંપૂર્ણપણે બીજી વખત વાંચી લીધા પછી નોંધ લેતી વખતે ઘણી સરળતા રહે છે. કેટલાક વાચકો પ્રથમ વાચન સમયે જ દરેક પાના ઉપર અથવા પરિચ્છેદમાં ચર્ચવામાં આવેલ મુદ્દાની નોંધ લઈ લે છે પરંતુ આખા લખાણનો મુખ્ય સાર, હાર્દ કે કથયિતવ્ય જાણ્યા વિના આ પ્રકારની પરિચ્છેદો પ્રમાણેની નોંધ મોટેભાગે બહુ ઉપયોગી થતી નથી. પરિચ્છેદો પ્રમાણેની નોંધ ક્યારેક લેખકના કથયિતવ્યને સમજ્યા વગર ભેગી કરાયેલી માહિતીનું જંગલ બની જાય છે. આને બદલે પ્રથમ વાચને લખાણના દેન્દ્રવર્તી કથયિતવ્યની જાણકારી મેળવીને લેખકે આ કથયિતવ્યને કઈ કઈ વિગતોથી સ્પષ્ટ કરવાનો પ્રયત્ન કર્યો છે તેનો અંદાજ મેળવી બીજા વાચન સમયે એ મુખ્ય કથયિતવ્ય તથા તેને સ્પષ્ટ કરતી વિગતો ઉપર દેન્દ્રિત થઈ તેની નોંધ લેવી, વધુ ઉપયોગી પુરવાર થાય. ઘણા લેખકો પોતાના લખાણમાં પરિચ્છેદોને શીર્ષક આપવાનું વલણ ધરાવે છે. આ શીર્ષકો અભ્યાસીઓને મોટે ભાગે ઉપયોગી થાય છે. ખાસ કરીને અમુક પરિચ્છેદોમાં શું અથવા કયો મુદ્દો ચર્ચવામાં આવ્યો હોય છે તેની સ્પષ્ટતા એ પરિચ્છેદ વાંચ્યા પહેલાં જ થઈ જવાથી વાચકને ઘણી સરળતા રહે છે. આ દષ્ટિએ નોંધ લેતી વખતે પરિચ્છેદોનાં શીર્ષકો ઘણાં ઉપયોગી થાય છે. એ ઉપરાંત લખાણના મુખ્ય કથયિતવ્યને સ્પષ્ટ કરવા માટે ઉપયોગમાં લીધેલાં અવતરણો, પાદ્મીપો, મોટા અક્ષરે છાપેલી પંક્તિઓ, ચિત્રો અને આકૃતિઓ પણ ઝીણવટથી જોવાની અને સમજવાની ટેવ પાડવાથી, નોંધ લેવામાં એ સામગ્રી પણ આડકતરી અથવા ક્યારેક સોધી ઉપયોગી થાય છે. ક્યારેક એવું બને છે કે પૂરી ચોક્કસાઈથી નોંધ લેનારો વાચક લેખક પોતાના મુખ્ય કથયિતવ્યને અલિપ્ચક્ર કરવામાં ઉપયોગમાં લીધેલી વિગતોની ચોક્કસાઈની અવ્યવસ્થાને અથવા અયોગ્ય ક્રમને પકડી પાડી શકે. નોંધ લેનારો વાચક

વિગતોની નોંધને ૧, ૨, ૩, ૪ એ રીતના ક્રમમાં લેવાની ટેવ પાડે તો આપું થઈ શકે અને તો આવો વાચક લખાણના અર્થઘટન, મૂલ્યાંકન કે અવલોકન માટે સારી રીતે સજ્જ થયેલો ગણાય એટલું જ નહીં પોતાના લખાણ માટે પણ આ રીતે પૂર્વતૈયારી કરતો હોય છે.

ચોક્કસાઈપૂર્વકની નોંધ લેનારો વાચક લખાણના મૂલ્યાંકન માટેની અને પોતાના લખાણની પૂર્વતૈયારી કરતો હોય છે. એ ઉપરાંત નોંધ લેનારો અભ્યાસ પોતે જે સામગ્રી વાંચી છે તેને સમજવામાં, સ્મૃતિપત્ર કરવામાં, વાચન સમયે લખાણ ઉપર સભાન રીતે કેન્દ્રિત થવામાં એમ અનેક રીતે ઉપયોગી થાય છે. એ જેમ વધુ કેન્દ્રિત થાય એમ વધુ સારી નોંધ લઈ શકે અને વધુ સારી નોંધ લઈ શકે એમ એ વધુ કેન્દ્રિત થઈ શકે. આ બધાં કૌશલ્યો અસપરસ ઉપકારક છે.

આ પ્રકરણમાં આપણે આટલા મુદ્દાઓ વિશે વિચાર કર્યો.

૧. અસરકારક અથવા સારું વાચન શીખવામાં મનોવિજ્ઞાન અને શિક્ષણની સાથે ભાષાવિજ્ઞાન પણ કેટલુંક માર્ગદર્શન આપી શકે છે.

૨. જુદા જુદા હેતુઓ માટે વાંચવાના પ્રસંગો ઊભા થાય છે એમાં—

અ. મનોરંજન મેળવવું અને

બ. આ જગત વિષેની માહિતી મેળવવી

—એ બે મુખ્ય બાબતોનો સમાવેશ થાય છે.

૩. મનન કે વિચાર માટે સમય જ ન રહે એટલું બહુ વાંચવું એ લેખ આત્મતિકતા છે એમ ન જ વાંચવું અથવા ઘટું સીમિત વાચન લેવું એ પણ બીજા છેડાની આત્મતિકતા છે.

૪. બાળકને વાંચતાં શીખવવાની યોગ્ય ઉંમર ત્રણથી ચાર વર્ષની મનાય છે. ખનિચિત્રોની સાથે સાથે લિપિચિત્રોનાં દ્રશ્યચિત્રો પણ નેના ચિત્તમાં આ ઉંમરથી સ્થિર થવા માટે એ ઈચ્છનીય મનાયું છે. જોકે શરૂઆતમાં તેની ઝાનેન્દ્રિયો સંવેદનની અનુભૂતિને ચિત્તસ્થ કરવા માટે થોડો સમય તથા તાલીમ (મહાવરો) અત્યાવશ્યક છે.

૫. બાળકને ચિત્રોની મદદથી શબ્દો અને વાક્યો વાંચતાં શીખવવાનું છે. કહો અને જારાફરી તો વાંચતાં વાંચતાં જ તે શબ્દો એવી પ્રવૃત્તિઓ યોજવી જોઈએ.

૬. મોટેથી વાંચવાનું શીખવવું એ ખૂબ સીવટ અને કાળજી માગી મેનારું શિક્ષણ છે, કારણ કે સરેરાશ બાળક માટે આ સમયગાંવો પ્રથમવાર ઉપરથી પ્રથમ ભાષા ઉપર જવાનો દોષ છે.

૭. મોટેથી વાંચતાં શીખવવાની સાથે વક્તૃત્વ અને વાતચીતની આવડતને સાંકળી શકાય.
૮. મોટેથી વાંચતાં શીખતાં શીખતાં જૂથ વાચન પણ શીખવી શકાય.
૯. સરેરાશ ગાળકો માટે સૌથી વધુ ધ્યાન, વ્યક્તિગત વાંચન અને તેય માત્ર આંખના હલનચલનથી મનમાં ઝડપથી થતા વાંચન ઉપર દેખિત કરવાની જરૂર છે.
૧૦. મનમાં વાંચતી વખતે પણ જો લાધાનાં ઉચ્ચારણો વાચકને સંભળાય તો સામગ્રીને સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં એ મદદરૂપ થાય છે. છતાં એ હેઠા કદાવીને કે મનમાં બોલતાં બોલતાં વાંચવાની ટેવથી વાચનની ઝડપ ઘટી જાય છે. બોલી ઝડપે વાંચનાર વાચક ધ્યાનની દેખિતતા એ કારણે કરી શકતો નથી કે વાચન અને વિચારની ઝડપ વચ્ચે એ મેળ બેસાડી શકતો નથી.
૧૧. રસ પડે એવું વાંચવાનું આપવાથી જિજ્ઞાસાથી પ્રેરાયેલું ગાળક ઝડપથી વાંચવાનો પ્રયત્ન કરે છે. વડીલોએ એની જિજ્ઞાસા અને કુતૂહલ પુસ્તકોમાંથી વધુ સારી રીતે સંતોષાય છે એનું યોગ્ય માર્ગદર્શન આપી ગાળકોને પુસ્તકોની મૈત્રી કરાવવાની છે.
૧૨. વાંચવાની રુચિ દેખવતાં, અથવા વાચનભૂખ જનતાં ગાળક વધુ ને વધુ વાંચશે અને એમ એની વાચનભૂખ વધુ ને વધુ જિઘડશે. વાંચવાની તીવ્ર ઇચ્છા થવી એ સારા વાચનની પહેલી શરત છે.
૧૩. વાચનસામગ્રીમાંથી પોતે શું મેળવવા ઇચ્છે છે તે નક્કી કરવું એટલે કે વાચનને હેતુ નક્કી કરીને તે હેતુ પ્રમાણેની વધતી-ઓછી ઝડપે વાંચવું એ સારા વાચનની બીજી શરત છે.
૧૪. પોતાના હેતુ અનુસાર વાચનસામગ્રીમાંથી શબ્દો, વાક્યો કે પરિચ્છેદો ટાળીને ઝડપથી વાંચતાં આવડવું એ સારા વાચનની ત્રીજી શરત છે.
૧૫. જેટલી ઝડપે વાચક વાંચતો હોય એટલી જ ઝડપે એ લેખકની સાથે વિચારતો હોય અને એ રીતે લખાણના કથયિતવ્યને સમજવા તથા તેનું અર્થઘટન કરવા વાચક મથતો હોય તે સારા વાચકનું ચોથું લક્ષણ છે. આમ કરવાથી વાંચેલ સામગ્રીને સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં અને તેનું મૂલ્યાંકન કરવામાં ઘણી સરળતા થાય છે.
૧૬. આ ચાર લક્ષણો ઉપરાંત સારો વાચક વાચન માટેની શાંત પ્રકૃતિલત જગ્યાની પસંદગી અને નિર્ધારિત સમયની નિયમિતતા એ બે વ્યવહારુ ગાળતોની પણ કાળજી રાખે છે.

૧૭. આવો વાચક વાચનને વિદ્યાર્થીની આરાધના કે પૂજારૂપ પ્રમાણે છે અને ભાષા દ્વારા મળતાં જ્ઞાન, માહિતી કે મનોરંજનને વધુ ઝીણવટથી સમજવા, સ્મૃતિબદ્ધ કરવા, મૂલ્યવા, આસ્વાદવા તે પોતાના ભાષાજ્ઞાનને પણ સમૃદ્ધ કરતો જશે. ભાષાસમૃદ્ધિ માટેનો એક પ્રયત્ન શબ્દભંડોળને પણ સમૃદ્ધ કરવાનો છે.

૧૮. શબ્દભંડોળની સમૃદ્ધિ માટે વિવિધ વિષયોનું વિપુલ વાંચન, ક્ષણે જોગ્ય- ઉચિત ઉપયોગ કરવાની આવડત, ખપપૂરતો અંગસાધક રચનાઓનો કરેલો અભ્યાસ અને શબ્દોની વિવિધ રમતો ઉપયોગી થાય છે.

૧૯. ઇષ્ટેષુ સમજવા અને લાંબા સમય સુધી સ્મૃતિબદ્ધ કરવા માટે તેનું મનન અને એ સામગ્રીની ઉચિત નોંધ લેવાની આવડત ઇષ્ટેષુ ઉપયોગી થાય છે. નોંધ રાખવાની ટેવ પાડનારો વાચક વાચનસામગ્રી ઉપર આપોઆપ વધુ કેન્દ્રિત થાય છે, અને વાચનસામગ્રી ઉપર વધુ કેન્દ્રિત થતાં એ આપોઆપ વધુ સારી રીતે નોંધ લઈ શકે છે.

લેખનકૌશલ

ઘણીવાર આપણી ફરિયાદ હોય છે કે એમ.એ. અથવા તો સ્નાતક થયેલો આપણો વિદ્યાર્થી એની ખીજી ભાષા અંગ્રેજી કે હિન્દીમાં તો ઠીક પણ પ્રથમ ભાષા એવી ગુજરાતીમાં પણ ઠીક કહી શકાય તેવી અરજી કે પત્ર સુધ્ધાં લખી શકતો નથી. આ ‘ઠીક કહી શકાય’ એવું લખવું એટલે શું ?

વાકકૌશલની ચર્ચા વખતે આપણે જોયું હતું કે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆત એ અલિવ્યક્તિત્વ એક અગત્યનું પાસ્ટું છે. એ પછી મૌખિક હોય તો વાકકૌશલનું એક પાસ્ટું બને છે, અને લેખિત અલિવ્યક્તિ હોય તો લેખનકૌશલનું પાસ્ટું બને છે. આ ‘સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆત’ એ બાબતને લાગેવળગે છે ત્યાં સુધી વાકકૌશલ અને લેખનકૌશલ એ બંને એક જ સિદ્ધાંતની બે બાજુઓ ગણાય.

પરંતુ ‘સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆત’ મૌખિક રીતે કરવા માટે જેમ ઉચ્ચારણોની તાલીમ, મૌખિક અલિવ્યક્તિની તાલીમ અને અંતે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆતની તાલીમ એવો ક્રમ છે તેમ લેખનકૌશલના એક મહત્ત્વના ધ્યેય તરીકે ‘સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત રજૂઆત’ લેખિત રીતે કરવા માટે વર્ણોની ઓળખ અને મૂર્તીકરણની તાલીમ, લેખિત અલિવ્યક્તિની તાલીમ અને અંતે અથવા તો તે તાલીમના ફળરૂપે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત લેખનની તાલીમ એવો ક્રમ સ્થાપી શકાય.

એ માટે લેખનકૌશલમાં કક્કો અને પારાક્ષરીત્વ જ્ઞાન, જોડણીના મહત્ત્વના નિયમોનું જ્ઞાન, યોગ્ય ઝડપે વિચારો, લાગણીઓ, મંવેદનો, આવેગો, અનુભવો, માહિતી વગેરેને ચિત્તમાં ગોઠવવાની તાલીમ, જેને આપણે ચિત્તને લખાણ માટે તૈયાર કરવાની તાલીમને નામે ઓળખી શકીએ (જેમાં વાંચન-કૌશલની તાલીમનો પણ બહુ મોટો ફાળો હોય), ઝડપથી લખવાની તાલીમ અને અંતે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત લખવાની તાલીમ એવો ક્રમ સ્થાપી શકાય. જોકે આ બધી તાલીમ એક પછી એક શરૂ થાય એ ખરું પરંતુ અમુક કક્ષાએ વિદ્યાર્થી પહોંચ્યા પછી આ બધી તાલીમ એક સાથે જ ચાલતી હોય છે.

કક્કો અને પારાક્ષરીત્વ જ્ઞાન

પ્રથમ ભાષા શીખવતી વખતે અથવા ખીજી ભાષા શીખવતી વખતે ખરેખર તો વિદ્યાર્થીને વાંચતાં-લખતાં શીખવવાનો આપણો હેતુ મુખ્યત્વે હોય છે.

વાંચન-લેખનની ચર્ચા સમયે જોયું હતું તેમ ચિત્રોની મદદથી પછી સળંગ શબ્દોને અને વાક્યોને કાગળ ઉપરથી ઓળખી લેવાની તાલીમ કક્કો અને ખારાક્ષરીને ઓળખી લેવાની તાલીમના એક ભાગ રૂપે શરૂ થાય છે. દરેક ભાષા ઉક્તિઓ અને શબ્દોને પોતપોતાની આગવી રીતથી કાગળ ઉપર મૂર્ત કરતી હોય છે. કેટલીક ભાષાઓ ધ્વનિઓને એક પછી એક ક્રમમાં રજૂ કરતી હોય છે. કેટલીક ભાષાના ભાષકોમાં અક્ષરોને કાગળ ઉપર રજૂ કરવાની પ્રણાલિકા હોય છે. કેટલાક ભાષાના ભાષકો પોતાની ભાષાનાં આખાં ને આખાં રૂપો કે શબ્દો ચિત્રોની મદદથી કાગળ ઉપર મૂર્ત કરી દે છે. આ દૃષ્ટિએ મુખ્ય ત્રણ પ્રકારની લિપિચિહ્નોની વ્યવસ્થા અથવા ત્રણ પ્રકારની ખારાક્ષરી વ્યવસ્થા કે કક્કાની વ્યવસ્થાની તોંધ લેવી જોઈએ

ધ્વનિઓને ક્રમમાં રજૂ કરતો કક્કો

જે ભાષા બોલાય છે તે ધ્વનિઓની શ્રેણીઓ રૂપે ઉચ્ચારાય છે. ઉચ્ચાર એ ભાષાનું પ્રાથમિક અને મૂળભૂત પાત્ર છે. બોલાય છે તે ભાષા છે તેમ આપણે જોઈ ગયા છીએ. એટલે બોલાતી ભાષાને કાગળ ઉપર રાખવા માટે અથવા તે એક સ્થળેથી અન્ય સ્થળે ભાષાને પહોંચાડવા માટે, તેને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરવાનો કામિયો શોધાયો છે. આ કામિયાને લેખનકૌશલના નામે ઓળખવામાં આવે છે. આપણે જાણીએ છીએ કે માનવજાત લગભગ દરેક ભાષા વરસથી ભાષા બોલે છે. ભાષા વાંચવા-લખવાનું તો માનવજાતે છેલ્લાં પાંચ-છ હજાર વરસથી જ શરૂ કર્યું છે. છતાં આજે ભાષા શીખવી એટલે વાંચતાં-લખતાં શીખવું, એટલું જ નહીં લખવું એટલે પણ પ્રાથમિક રીતે અને મુખ્યત્વે વાંચતાં-લખતાં શીખવું એવો અર્થ થાય છે.

ભાષાની ઉક્તિઓ જે ધ્વનિશ્રેણીઓ રૂપે ઉચ્ચારાય છે તેમને ધ્વનિશ્રેણીઓ રૂપે લિપિબદ્ધ કરવાની પરંપરા ઘણી ભાષાઓએ સ્વીકારી છે. ઉચ્ચારવામાં આવતા એક ધ્વનિદીક એક લિપિચિહ્ન એટલે ઉક્તિમાં જેટલા ધ્વનિઓનો ઉપયોગ કરવામાં આવ્યો હોય તે બધા ધ્વનિઓ દીક એક એક લિપિચિહ્ન વાપરીને તે ઉક્તિને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરવામાં આવે છે. દા. ત., રોમન લિપિમાં લખાતી 'પેન' ભાષાઓ મહદ અંશે ઉક્તિમાંના ધ્વનિઓને એક પછી એક ક્રમમાં લિપિબદ્ધ કરે છે. 'પેન' લખવું હોય તો પ એ ન ત્રણે ધ્વનિઓને ત્રણ જુદાં જુદાં લિપિચિહ્નોથી Pen એમ લખવામાં આવે છે. આ ભાષાએ ઉચ્ચારતા દરેક ધ્વનિ માટે એક અલગ લિપિચિહ્ન પરંપરાથી નક્કી કર્યું હોય છે અને તેના મૂર્તીકરણના નિયમો (જે જોડણીના નિયમો તરીકે પ્રસિદ્ધ હોય છે) પરંપરાથી નક્કી થયા હોય છે.

અક્ષરોને ક્રમમાં રજૂ કરતો કક્કો

ઉચ્ચારણુ એક સાથે એક અક્ષરનું ધાય છે તે અનુલવ ઉપરથી દેટલીક લાપાના લાપંકા એક પછી એક ક્રમમાં ઉચ્ચારાતા અક્ષરો (ધ્વનિઓ એક પછી એક ક્રમમાં ઉચ્ચારાતા નથી દા. ત., પ એ ન એમ પહેલાં પ, પછી એ અને પછી ન ઉચ્ચારાય એમ નથી) ને આખા ને આખા એક લિપિચિહ્નથી મૂર્ત કરવાની પરંપરા સાચવે છે. દા. ત., મા અથવા ખાપા. મા શબ્દ એક અક્ષરનો હોવાથી એક જ લિપિચિહ્ન મા થી લિપિબદ્ધ કરવામાં આવ્યો. ખાપા શબ્દ બે અક્ષરોનો હોવાથી ખા પહેલાં અને પછી ઉચ્ચારાતા પા અક્ષર પછી લિપિબદ્ધ કરવામાં આવ્યો. દેવનાગરી લિપિ મહદઅંશે અક્ષરોને ક્રમમાં લિપિબદ્ધ કરે છે.

રૂપો કે શબ્દોને મૂર્ત કરતો કક્કો

લાપાને ઉચ્ચારણુો સિવાયના અન્ય માધ્યમથી જ્યારે વ્યક્ત કરવાની પહેલ કરવામાં આવી ત્યારે છએક હજાર વર્ષ પહેલાં માત્ર નિશાનીઓ કે ચિત્રોનો ઉપયોગ કરવામાં આવતો. ઘર ઉપર ગાયતું ચિત્ર દેરવામાં આવ્યું હોય તેનો અર્થ એ કે અનેક ગાયોને પાલનાર ગોપાલકતું ઘર છે. ઘર ઉપર ચોદ્ધાતું ચિત્ર લડદેયાના ઘરનું સૂચન કરતું હતું. આમાંથી પહેલાં ચિત્રલિપિ વિકસેલી અને પાછળથી લાપાના ધ્વનિઓને લિપિ સંકેતો સાથે સાંકળવાનું શરૂ થયેલું.

દેટલીક લાપાના લાપંકા આખો શબ્દ કે રૂપને લિપિ સાથે સાંકળવાની પરંપરા અપનાવે છે. તેના મૂળમાં આ ચિત્રલિપિ રહેલી જોઈ શકાય. એક શબ્દ માટે એક ચિત્ર અને પછી એક શબ્દ માટે એ ચિત્રને બદલે ટ્રાઈ નિશાની એવી પરંપરાને આ લાપંકા સ્વીકારે છે.

હવે ખીજી ભાષા જ્યારે જુદી પરંપરાથી લેખનની પ્રયુક્તિનો ઉપયોગ કરતી હોય ત્યારે ખીજી ભાષા શીખવનાર શિક્ષકે પ્રથમ ભાષાની લેખનપ્રયુક્તિ અને ખીજી ભાષાની લેખનપ્રયુક્તિનો કઈ રીતે મેળ ખેસી શકે એમ છે તેનો વિચાર કરીને તે પ્રમાણે ખીજી ભાષાની લેખનપ્રયુક્તિ એટલે કે કક્કો અને ખારાક્ષરી શીખવવાં જોઈએ.

કક્કાની તાલીમના જાણીતા તરીકાઓ

ખાળક જે ભાષા જાણે છે તેને તેણે કાગળ ઉપરથી વાંચવાની છે અને પછી કાગળ ઉપર લખતાં શીખવાનું છે. આ ક્રમ જો સ્વીકારવામાં આવે તો કક્કાને શીખવવાના ઘણા પ્રશ્નો સરળ થઈ જાય છે. ખાસ કરીને ખીજી ભાષા શીખવતી વખતે પ્રથમ કક્કો લખતાં શીખવવામાં આવે છે, પછી વાંચતાં, પછી ખોલતાં

અને સાંભળતાં તો ભાગ્યે જ શીખવવામાં આવે, એ કમ હજુ આજે પણ અનેક શાળાઓમાં ચાલુ છે એમ કહી શકાય.

કાગળ ઉપર મૂર્ત થયેલાં લિપિચિહ્નોને ખાળકે જોટલું એકધ્યાન ધઈને અવલોક્યાં હશે અને આત્મસાત્ કર્યાં હશે એટલું જ એ લિપિચિહ્નોને એના હાથની આંગળીઓની મદદથી કાગળ ઉપર મૂર્ત કરવાનું, એને સરળ થવાનું, લિપિચિહ્નો અને ઉચ્ચારણોનું એકત્વ વાચનકીશલની તાલીમ વખતે જોટલું દૃઢ રીતે ચિત્તસ્થ થયું હોય તેટલું એ લિપિચિહ્નોને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરવાનું સરળ થાય. કક્ષાને કાગળ ઉપર મૂર્ત કરતાં શીખવવા માટે મુખ્યત્વે ત્રણ તળાકાઓનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે.

આંગળીઓના સ્નાયુઓની તાલીમ

મોટાભાગનાં લિપિચિહ્નો અર્ધવર્તુળાકારની વિવિધ સ્થિતિઓ, ત્રાંસી-આડી-ઊભી રેખાઓ અને ગિન્દુઓની અમુક પ્રકારની ઝાંકવણીના પરિણામ રૂપ હોય છે. આ કારણે બાળકને રેખાઓ સીધી આંકવાનું શીખવવાથી શરૂઆત કરી શકાય. એટલે કે આંગળીમાં પકડેલી પેન, ચોક, કિતો, કલમ વગેરે કાગળ ઉપર કે સ્લેટમાં કે પૂંઠા ઉપર કે કાચ ઉપર સીધી ગતિમાં ચાલે, રેખામાં ક્યાંય ખાંચો ન પડે કે રેખા વચ્ચેથી ક્યાંય ન તૂટે તેની તાલીમથી શરૂઆત કરી શકાય. આડી લીટીઓ ડાબેથી જમણે દોરવાનું મોટાભાગનાં બાળકોને શરૂઆત રૂપે ફાયદા છે. દેટલાંક બાળકો ઉપરથી નીચે એ રીતે ઊભી રેખાઓ દોરવાનું શરૂઆતમાં પસંદ કરે છે. આ રેખાઓ દોરતી વખતે જમણા કે ડાબા જે તે દાઢયની પહેલી બે આંગળીઓ અને અંગૂઠો જેવી રીતે પેન, ચોક કે કલમ પકડશે એની તાલીમ પણ આપવી શક્ય છે. આમ તો દરેકની વ્યક્તિગત ફાવટનો આ પ્રશ્ન છે છતાં પેન, ચોક કે કલમને એકાદ સેન્ટિમીટર દૂરથી પકડવાની છે અને પહેલો આંગળીના ટેરવાના ચતા ભાગથી અને અંગૂઠાના ચતા ભાગથી દેટલી હળવી રીતે દેટલા નેશથી પકડવાની છે તેની સમજ બાળકને આપી શકાય. વધુ પડતા નેશથી કલમને પકડવાથી અને વધુ પડતો ભાર દઈને લિપિચિહ્નો આંકવાની ટેવ પડવાથી લખતાં લખતાં જલદી યાદી જવાય છે અને લખવાની ઝડપમાં પણ એ વિઘ્નરૂપ હોય છે, તેનો ખ્યાલ શિક્ષકને હોવાથી તેણે એ બંને કુટોવેથી બાળકો દૂર રહે તેની કાળજી લેવી જોઈએ.

રેખાઓના અંકનની તાલીમ સમયે વર્તુળાકાર અને અર્ધવર્તુળાકારની વિવિધ સ્થિતિઓ આંકવાની તાલીમ આપવી જોઈએ, એ પછી વિવિધ રેખાઓ અને વર્તુળાકારની વિવિધ સ્થિતિઓની વિવિધ મેળવણી-ઝાંકવણીની તાલીમ આપી શકાય. એ તાલીમને અંતે બાળકોને લિપિચિહ્નો આંકતાં શીખવી શકાય.

લિપિચિહ્નોને તેઓ ઉચ્ચારણોની સાથે સાંકળતાં તો વાંચન-કૌશલની તાલીમ સમયે શીખ્યાં છે. તેથી એ તાલીમ સમયે ઝોની સમજ આપવાની ખાસ જરૂર રહેશે નહીં.

રેખાંકનો માટે આંગળીઓના સ્નાયુઓને તૈયાર કરવા માટે પેન, કલમ, કિત્તો પકડવાની તાલીમ ઉપરાંત વિવિધ કસરતો અને ક્વાયતો પણ થોડું શકાય. પેન કે કિત્તો પકડ્યા સિવાય વિવિધ સ્થિતિમાં આંગળીઓ રાખીને ફેટલો સમય એ સ્થિતિમાં આંગળીઓ રાખી શકાય છે તેની રમતો દ્વારા આંગળીઓના સ્નાયુઓને જોખી શકાય.

કક્કો ઘૂંટાવવો

વિવિધ રેખાઓ અને અર્ધવર્તુળોની વિવિધ પરિસ્થિતિઓની મેળવણી-ગોઠવણીથી લિપિચિહ્નોનું અંકન શીખવ્યા પછી એ લિપિચિહ્નો દઢ રીતે ચિત્તરથ કરવા માટે એ લિપિચિહ્નો વારંવાર ઘૂંટાવવાની પ્રથા છે. શિક્ષક સરસ મરોડથી સ્લેટમાં લિપિચિહ્ન આંધ્રી આપે (એવા સરસ મરોડમાં તૂટક રેખાઓમાં અંકાયેલાં લિપિચિહ્નોવાળા ખાસ સ્લેટો પણ તૈયાર કરી શકાય. પૂંઠાની એવી રાઈટિંગ બુક્સ અંગ્રેજી કક્કો ઘૂંટાવવા માટે આવે જ છે. તેમનો ઉપયોગ કરી શકાય). શિક્ષકે આંધ્રી આપેલા લિપિચિહ્ન ઉપર વિદ્યાર્થી વારંવાર ચોક્ક અગર પેન ફેરવ્યા કરે, ક્યારેક તીર બતાવેલા, એટલે કે લિપિચિહ્ન આંકવાની શરૂઆત અહીંથી કરે, આમ આંગળી વાળો, આમ લાવો અને આમ લિપિચિહ્ન આંકવાનું પૂરું કરે, એવી સૂચનાવાળાં લિપિચિહ્નોનો ઉપયોગ પણ કરી શકાય. દરેક ભાષામાં આવાં લિપિચિહ્નો તૈયાર કરવાં જોઈએ. કઈ બાબુથી શરૂઆત કરીને કઈ બાબુ હાથ વાળીને કઈ બાબુ લિપિચિહ્નો પૂરું કરવાથી એનો અસલ મરોડ સચવાશે, સરળતા અને ઝડપ થશે એ અનુભવથી સમજાય છે અને એવા અનુભવી શિક્ષકો એ માટેના ફેટલાક માર્ગદર્શક નિયમો તૈયાર કરશે. દા. ત. કે નું લિપિચિહ્ન ઓછામાં ઓછી ત્રણ રીતે મૂકી શકાય. પહેલામાં બે અર્ધવર્તુળ ઉપર-નીચે એક-બીજા પર ગોઠવ્યા છે. બીજામાં હાથ ઉપાડ્યા વિના ઉપરથી શરૂઆત કરીને તળિયા સુધીનું લિપિચિહ્ન પૂરું થયું છે. ત્રીજામાં પહેલાં ડ કરીને પછી વચ્ચે ત્રાંસી લીટી ગોઠવી છે. શરૂઆત પહેલા પ્રકારના 'ક'થી કરી શકાય અને પછી બીજા નંબરના ક ઉપર લઈ અવાય. આ દરેક શિક્ષકનો પ્રશ્ન છે અને પોતાના વિદ્યાર્થીઓના વલણ અનુસાર એ મરોડનો અને વળાંકોની દિશાનો પ્રશ્ન હલ કરશે.

કક્કાનું અનુકરણ કરાવવું

નાનપણમાં આપણે સૌ ટોપીબુક સાથે નિશાળે જતાં હતાં. ટોપીબુકમાં ઉપરની પંક્તિમાં સરસ મરોડદાર જાપેલા શબ્દો, પદો અને વાક્યો હોય તેમને

નીચેની કારી પંક્તિમાં આપણે એવા જ મરોડ સાથે ઉતારવાની તાલીમ લેતાં હતાં. લખાણને મરોડદાર બનાવવા માટે આવી તાલીમ બહુ અગત્યનો ભાગ ભજવે છે. આની વધારે ટેવ પાડવા માટે દરેક છપાયેલી પંક્તિની નીચે બે-ત્રણ કે ચાર એમ બે-ત્રણ પ્રમાણેની આવી પંક્તિઓ છોડવામાં આવે તો એકના એક શબ્દો, વાક્યો વગેરેને ઘણીવાર લખવાનો મહાવરો વિદ્યાર્થી પાડી શકશે. અલગત, પછી છપાયેલી પંક્તિ અને કારી પંક્તિ વચ્ચેનું અંતર આંખના એક જ દૃષ્ટિ-ફલકની મર્યાદાની બહારનું થઈ ન જાય એની કાળજી રાખવી જોઈએ. વળી છપાયેલી પંક્તિ અને હવે પોતે લખી રહ્યો છે તે પંક્તિની વચ્ચે અવરોધરૂપ પોતે જ નકલ કરેલી પંક્તિઓ બની રહે એવું પણ ન બને એની કાળજી રાખવી જોઈએ.

અનુલેખન

પુસ્તકમાંથી જોઈ જોઈને પુસ્તકમાં છપાયેલા શબ્દોને બરાબર એવા જ મરોડથી કાળજીપૂર્વક પોતાની સ્થેરમાં કે નોટબુકમાં ઉતારવાની તાલીમ પણ કક્ષી સ્વીખવવાની એક અગત્યની તાલીમ છે. એનાથી મરોડદાર લખાણની ટેવ પડે છે. મરોડને સ્મૃતિબદ્ધ કરવાની અને ઝડપથી લખવાની ટેવ પણ આ તાલીમથી પડે છે.

જોડણી

એકવાર મરોડદાર લિપિચિહ્નોથી ભાષાનાં ઉચ્ચારણને કાચબ ઉપર મૂર્ત કરતાં વિદ્યાર્થીને આવડી જાય પછી એને માન્ય જોડણીની તાલીમ આપવી જોઈએ. એક જ પ્રકારના વળાંકો લખવાની પરંપરા સ્વીકારવાથી લખાણમાં એકવાક્યતા જળવાય છે, એ હેતુ શિક્ષકની નજર સામે હોવાથી તે ભાષા કેવી રીતે જોડણીબદ્ધ કરવી એ વિદ્યાર્થીને બૌદ્ધિક અભિગમથી સ્વીખવશે.

આ ઘણો નાજુક પ્રશ્ન છે. માન્ય જોડણીના પ્રશ્નો વિશે જે તે ભાષાના વિદ્વાનોમાં પણ ક્યારેક તો એકમતિ (સર્વસંમતિની તો વાત જ ક્યાં ?) હોતી નથી. આમ છતાં એ પ્રશ્નને લાગણીઓના કે અતિઆગ્રી અનુત્તરો રંગ આપ્યા વિના જોડણીની એકવાક્યતાની ટેવ વિદ્યાર્થીઓને સરળતાથી પાડી શકાય. એક જ પ્રકારનાં લિપિચિહ્નોથી લખાતી જુદી જુદી ભાષાઓ એકના એક સંબંધને (એટલે કે એક જ રીતે ઉચ્ચારાતા-સંલગ્નાતા અને બંને ભાષામાં એક જ અર્થ ધરાવતા શબ્દને) જુદી જુદી જોડણીથી લખે છે. એની ભલુકારી શિક્ષકને દેવાથી તે, જોડણી એ કેવી દ્વિતીયિક, ભાષાથી અલગ પાડી શકાય એવી અને તેથી ગૌણ બાબત છે તે ભલુતો હોય છે. દા.ત. શૃંગાર અને શ્રુંગાર, આ બેમાંથી કઈ જોડણી સાચી ? જોડણીના સાચા-ખોટા કે ઘુદ્-અશુદ્ધતા વિવાદમાં પડ્યા વિના જોડણીની એકવાક્યતાનો ખ્યાલ શિક્ષક વિદ્યાર્થીઓના ગમે ઉતારવો જોઈએ.

વળી, ઉચ્ચારણો અને જોડણી અથવા તો લિપિચિહ્નો ઢોઈ અનિવાર્ય- અવિચ્છેદ્ય મંત્ર'ધે જોડાયેલાં નથી. એ સંબંધ યાદગ્રંથક છતાં પરંપરાપ્રાપ્ત છે, તેની પણ શિક્ષકને જાણ હોય તો તેમનો અભિગમ તંદુરસ્ત અને યૌદ્ધિક હશે.

આ ઉપરાંત શિક્ષક એ પણ જાણતો હોય છે કે ભાષાનાં ઉચ્ચારણોમાં (એટલે કે જોડાતી ભાષામાં) જેટલું ઝડપથી પરિવર્તન આવે છે એટલું ઝડપથી લખાતી ભાષામાં પરિવર્તન આવતું નથી. આ કારણે એક સમયમાં ઉચ્ચારાતી ભાષાને લિપિબદ્ધ કરતી જોડણી આજની ભાષાને આજનાં ઉચ્ચારણો મુજબ મૂર્ત કરતી હોય એવું પણ જનતું નથી. આ જ કારણે આજનું બાળક “મે” છાપું. વાંચુ” એમ વાંચે તો તેની કદર થવી જોઈએ; નહીં કે અનુસ્વાર ખાઈ જવા માટે તેને શિક્ષા થવી જોઈએ. ભાષાએ એ અનુસ્વાર લખાણમાં લલે ચાલુ રાખ્યા પણ જોડાતી ભાષામાં તો હવે એ ભૂતકાળની વાત જની ગઈ છે. એવું જ હ્રસ્વ-ઘીર્ણ ઇ-ઈ અને ઉ-ઊ ના લખાણનું સમજવું.

જોડણીની સરળતા માટે સમયે સમયે ભાષાની ધ્વનિવ્યવસ્થા અને જોડણીના સંબંધોની તપાસ કરતા રહેવું જોઈએ અને ભાષાવિજ્ઞાનના અભ્યાસીઓએ અને કેળવણીકારોએ એમાં લાંબા સમયના અંતરે ફેરફાર કરતા રહેવું જોઈએ. દા. ત. મરાઠી ભાષાની આજની જોડણીમાંથી અનુસ્વારો ન જોડાતા હોવાથી લખવાનું બંધ થયું છે. એટલું જ નહીં હ્રસ્વ-ઘીર્ણના ભેદો સ્વરોમાં કાર્યરત ન હોવાથી પણ તેને જોડણીમાં દર્શાવવાનો આગ્રહ જતો કરવામાં આવ્યો છે. અલબત્ત, ઘણા લાંબા સમયે આવા આવશ્યક ફેરફારો કરી શકાય છતાં ઉત્તમ રસ્તો એ છે કે લખાતી ભાષા અને જોડાતી ભાષા વચ્ચે અમુક અંતર રહે જ છે એ વિદ્યાર્થી-ઓને શીખવવામાં આવે. આ અંતર લેખનમાં બાધારૂપ ન થાય એ માટે સર્વસ્વીકૃત જોડણીની દૃઢલીક તાલીમ વિદ્યાર્થીઓને પ્રથમ ભાષા અને બીજી ભાષા અને શીખવતી વખતે આપવી જોઈએ.

વાંચનકૌશલ દ્વારા જોડણીની તાલીમ

વાંચનકૌશલની તાલીમ આપતી વખતે જ ઉચ્ચારાતી ભાષાના લેખિત સ્વરૂપ ઉપર એકધ્યાન થવાની ટેવ પાડવાથી માન્ય જોડણીની છાપ ચિત્રમાં પડી જાય છે. સામાન્ય રીતે અમુક સ્તરનાં પુસ્તકોમાં સર્વસ્વીકૃત જોડણીમાં લખાણ મુદ્રિત થયું હોય છે. દૃઢલીકવાર એવું જાને છે કે જેને સસ્તાં પુસ્તકો અથવા સસ્તું વાંચન કહેવામાં આવે છે તેમાં પ્રુટ્ટીડિંગના અભાવે જોડણીની ઘણી અનિયમિતતા જેવા મળે છે. ઢોઈ વાર તો સારાં ગણાતાં વર્તમાનપત્રો પણ જોડણી બાળત: ખેદકારી બતાવતાં જેવા મળે છે. આ કારણે જ લખાણનું ચિરંજીવ મૂલ્ય નથી.

એવું લખાણ ભાષા શીખવાની શરૂઆત કરનાર બાળકોને વાંચવા આપવું. જોખમકારક ગણાય. ખાસ કરીને બાળકો માટે પ્રસિદ્ધ થતાં સામયિકો અને બાળકો માટે પ્રસિદ્ધ થતાં જોડકણાં, બાળગીતો, બાળવાર્તાઓ વગેરેનાં પુસ્તકોમાં તો જોડણીની ખાસ ચીવટ રખાવી જોઈએ—જે શુદ્ધરાત્રી ભાષામાં જપાયેલાં અને જપાતાં આવાં સામયિકો અને પુસ્તકોમાં બહુ ઓછી રખાય છે, તેની સામે ચેતવણી આપવા જોઈ છે. માન્ય જોડણીમાં જપાયેલાં લખાયેલા શબ્દોને વારંવાર વાંચવાથી—જોવાથી એ જોડણીની જાપ ચિત્તમાં કાયમ માટે અંકાઈ જાય છે. જોડણી શીખવવા માટે આ એક ઉત્તમ તાલીમ છે.

‘શબ્દ પૂરો કરો.’ તાલીમ

આ તાલીમમાં શિક્ષક પાટિયા ઉપર એક આખો શબ્દ લખશે અથવા શરૂઆતમાં એક આખું વાક્ય લખશે. એ વાક્યમાંના એક શબ્દમાંથી એક અક્ષર લખવાનો તે બાકી રાખશે, અને વિદ્યાર્થીઓને એ ખૂટતા અક્ષર સાથે આખું વાક્ય તેમની નોટ કે સ્લેટમાં લખવાનું સૂચવશે. શબ્દમાંનો જે અક્ષર બાકી રાખવામાં આવ્યો હોય તે મોટે લાગે જોડણીચૂક માટે કારણભૂત થતો હોય તેનું ધ્યાન શિક્ષકે રાખવું જોઈએ. દા.ત. ‘આકાશ મોડો ઉઠ્યો’ એ વાક્યમાં પહેલાં કે બીજા શબ્દમાં કોઈ જોડણીચૂક માટેની ખાસ શક્યતા નથી. જ્યારે ત્રીજામાં ‘હી દીર્ઘ’ કરવાનો છે એની જાપ બાળકના ચિત્તમાં પડી છે કે નહીં તે અકાસી શકાશે. આવી શક્ય જોડણીચૂકો થતી હોય તેવાં વાક્યોની યાદી બનાવીને તેમને વાક્યમાં કે સ્વતંત્ર રીતે આ રીતની ‘શબ્દ પૂરો કરો’ની રમતરૂપે લખાવવામાં આવે તો માન્ય જોડણીની સારી તાલીમ આપી શકાય. આવી રમતમાં વૈવિધ્ય અને સરળતા હાવવા; ખાલી રાખેલ અક્ષરને સ્થાને કયો અક્ષર મૂકી શકાય અને છે તેના બે-ત્રણ વિકલ્પો પણ શિક્ષક દ્વારા આપવામાં આવે દા. ત., ‘આપણા રા...પિતા ગાંધીજી હતા.’ (રૂ, પૂ, રૂ, રૂ) અથવા ...પિંડાડી છોડી છે (દ, ફ, દૂ) વગેરે.

શ્રુતલેખન

અલખત, સારા મરોડદાર અક્ષરે ઝડપથી લખવાની તાલીમ માટે ઉપયોગમાં લેવાતા અનુલેખનની તાલીમ સમયે આડકતરી રીતે માન્ય જોડણીની તાલીમ પણ મળતી હોય છે અને શ્રુતલેખનની તાલીમ સમયે સારા મરોડદાર અક્ષરે, ઝડપથી લખવાની તાલીમ પણ મળતી હોય છે છતાં બંને પ્રકારની તાલીમનો હેતુ જુદો જુદો છે. જેમ અનુલેખનની તાલીમનો હેતુ સારા, મરોડદાર અક્ષરે ઝડપથી લખવાની તાલીમ આપવાનો છે અને જોડણીની તાલીમ એ એનું વધારાનું પરિણામ છે, તેમ

શ્રુતલેખન લખાવતી વખતે જોડણીની તાલીમ કેન્દ્રમાં હોય છે અને સારા મરોડદાર અક્ષરે ઝડપથી લખવાની ટેવ પડતી એ તેનું વધારાનું પરિણામ હોય છે. આગળ નોંધ્યું એમ અવલુકૌશલની ચકાસણી માટે શ્રુતલેખન એ અગત્યની પ્રયુક્તિ છે. એ સાથે સાથે સાંલજેલું ચિત્રમાંથી ખસી જાય એ પહેલાં ચોક્કસાઈથી નોંધી લેવાની, કાગળ ઉપર મૂર્ત કરી લેવાની ટેવ આ તાલીમથી આપી શકાય. પહેલાં એક વાક્ય ધીમે ધીમે બે, ત્રણ કે ચાર વાર બોલીને, પછી એક જ વાર ધીમે ધીમે બોલીને લખાવવાની તાલીમ આપવાથી, મોટપણે વ્યાખ્યાનોની નોંધ લેવાની જે તકલીફ આપણા વિદ્યાર્થીઓ અનુભવે છે એ ટાળી શકાય એ આપણે આગળ નોંધ્યું જ છે.

આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિચિહ્નો અને જોડણીની તાલીમ

ખીજી ભાષા શીખતા અથવા તો પ્રથમ ભાષા શીખતા પ્રોઢોને પહેલાં થોડી સ્વનિવિજ્ઞાનની અને આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિચિહ્નોની તાલીમ આપવામાં આવે તો અવલુકૌશલ, વાક્યકૌશલ અને લેખનકૌશલની તાલીમમાં એ ખૂબ ઉપયોગી તાલીમ પુરવાર થઈ શકે. ઉચ્ચારણા ક્રમ રીતે થાય છે તેનું જ્ઞાન હોવાથી જ્યારે ઉચ્ચારણાશાસ્ત્રની પરિભાષામાં શિક્ષક સમજાવે ત્યારે એ ઉચ્ચારણા તેમના ચિત્રમાં સ્પષ્ટપણે સમજાઈ જાય એટલું જ નહીં, ભાષા લખવાનું શીખતી વખતે આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિચિહ્નોમાં પ્રથમ તો ઉચ્ચારાતી ભાષા લખી નાખવામાં આવે અને પછી પરંપરાપ્રાપ્ત એવી લિપિથી માન્ય લિપિમાં એને ફેરવી નાખવામાં આવે. આમ કરવાથી એક સરળતા એ રહે છે કે દર વખતે શિક્ષક મૌખિક રીતે શ્રુતલેખન લખાવવાનું રહેતું નથી એટલું જ નહીં શિક્ષક આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિચિહ્નોમાં લખાયેલી ભાષાનાં વાક્યો, પરિચ્છેદો અને લાંબાં લખાણો વિદ્યાર્થીઓને સોંપી દે છે. એ લખાણોની મદદથી પછી વિદ્યાર્થીઓ પોતાને ઘરે એ ભાષા મોટેથી વાંચીને વાક્યકૌશલની અને પછી તેને પરંપરાપ્રાપ્ત લિપિમાં લખાણની અથવા તો માન્ય જોડણીમાં લખવાની તાલીમ મેળવે છે.

સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત લખાણ

વાક્યકૌશલની ચર્ચા સમયે જે સુગ્રથિત વ્યવસ્થિત અલિવ્યક્તિની વાત કરી હતી તે લખાણમાં કેવી રીતે અલિવ્યક્ત કરવી તેની ચર્ચા અહીં કરવામાં આવી છે. બોલવા કરતાં લખવામાં એક મોટી સુવિધા એ છે કે લખતાં પહેલાં વિચાર કરવા માટે થોભવાની તક હોય છે. ઉપરાંત એક વખત લખેલું તમને ચોક્કસ ન લાગે તો તમે એને રદ કરીને ફરીથી પણ લખી શકો છો.

વાક્યોનું યંધારણ

મૌખિક અભિવ્યક્તિમાં ઉક્તિઓનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે. સંપૂર્ણ વાક્યો ન વપરાય તેમ નથી પરંતુ મોટાભાગની સુઅધિત વ્યવસ્થિત મૌખિક અભિવ્યક્તિ નાનાં-નાનાં વાક્યો કે મહદઅંશે વાક્યખંડોમાં થાય છે. જ્યારે લખાણમાં ઉક્તિઓ અમુક શૈલી કે લઘુ તરીકે આવે છે અને સામાન્ય રીતે લાંબાં વાક્યોનો ઉપયોગ છૂટથી કરી શકાય છે. આ વાક્યોનું યંધારણ એ અગત્યની બાબત છે. દા. ત., ગુજરાતી વાક્યોમાં પહેલાં નામપદ અને પછી ક્રિયાપદ એવા ક્રમમાં બે પદો સામાન્ય રીતે જોડાય છે અને વાક્યરચના સિદ્ધ થાય છે. સામાન્ય રીતે વિશેષણ નામપદની આગળ અથવા પહેલાં આવે છે અને ક્રિયાવિશેષણ ક્રિયાપદની પહેલાં આવે છે. આમ છતાં વિશેષણનું સ્થાન વાક્યના વક્તવ્ય ઉપર અથવા તે ક્યારેક અભિવ્યક્તિમાં જોના ઉપર ભાર મૂકવો છે તેના ઉપર આધારિત હોય છે. ગુજરાતી ભાષામાં આ ગોરો, છોકરો છે અને બદલે આ છોકરો ગોરો છે. એમ કહેતાં બીજા વાક્યમાં ‘ગોરો’ ઉપર જે ભાર છે તે સ્પષ્ટ થાય છે. આ ગોરો છોકરો છે એ વાક્યમાં આ ઉપર ભાર છે અથવા આ દેવમાં છે. આ ઝીણવટથી લખાણની અસરકારકતામાં મોટો ફેર પડે છે. તમે આને આવશે ને? એના જેવા અર્થનું તમે આવશે ને આને? વાક્ય મનાય છે છતાં આ પદ્ધતિનો ફેરફાર માત્ર શૈલી કે ભાષાના વપરાશની અમુક ટકને જ સૂચવે છે એમ નથી. પહેલામાં આને ઉપર ભાર છે, જ્યારે બીજામાં આવશેની ચોક્કસતા વિશે જણવાની અપેક્ષા છે. આને આવશે ને તમે? માં તમે આખા વાક્યનું કેન્દ્ર બને છે. જો કે આવી ઝીણવટ વસ્તુલક્ષી માપદંડોને આધારે ભાગ્યે જ કરી શકાય છે છતાં જીવંતી ભાષાચરણને કારણે વાક્યના યંધારણમાં પદ્ધતિના સ્થાનની ચોક્કસાઈ આવે છે.

પદ્ધતિની ચોક્કસાઈ વાંચનારની સરળતાને અનુલક્ષીને ગોઠવી શકાય. એને માટેના વસ્તુલક્ષી માપદંડો પણ આપી શકાય. દા. ત., ગુજરાતી ભાષામાં ક્રિયા-વિશેષણ અને ત્યાં સ્થાન મેળવી શકે છે. દા. ત., “દુઃ આને સવારે ધોખીને ત્યાં કપડાં આપી આવ્યો.” “આને સવારે હું ધોખીને ત્યાં કપડાં આપી આવ્યો.” “દુઃ ધોખીને ત્યાં આને સવારે કપડાં આપી આવ્યો.” “દુઃ ધોખીને ત્યાં કપડાં આને સવારે આપી આવ્યો.” આ ચાર વાક્યો ગુજરાતી ભાષામાં પ્રચલિત છે, સ્વીકાર્ય છે. પરંતુ આ ચારમાંથી છેલ્લું વાક્ય વાંચનારને સરળતાથી વંચાય એવું છે. પહેલું વાક્ય હું, આને સવારે, ધોખીને ત્યાં, કપડાં આપી આવ્યો એમ ચાર કટકમાં વંચાય છે. બીજું આને સવારે હું, ધોખીને ત્યાં, કપડાં, આપી આવ્યો

એમ ચાર કટકામાં વંચાય છે, ત્રીજું હું; ધોખીને ત્યાં, આજે સવારે, કપડાં આપી આપ્યો. એમ ચાર કટકે વંચાય છે જ્યારે ચોથું હું; ધોખીને ત્યાં કપડાં, આજે સવારે આપી આપ્યો એમ ત્રણ કટકે વંચાય છે એટલે કે ચોથું વાક્ય ઝડપથી વાંચી શકાય છે એટલું જ નહીં, શબ્દો કે પદોનું અમુક અમુકની સાથે નજીક નજીક હોવાપણું અર્થબોધની સરળતા કરે છે. ખાસ કરીને આજે સવારે અને આપી આપ્યો એ બન્ને પદોને આ વાક્યમાં નજીક નજીકનો સંબંધ છે. ધોખીને ત્યાં અને કપડાં એ બે પદોને નજીક નજીકનો સંબંધ છે. આમ નજીક નજીકના સંબંધે મંડળાયેલાં પદોને નજીક નજીક મૂકવાથી વાક્યનું બંધારણ એવું બને છે કે જે ઝડપથી અને સરળતાથી અર્થબોધ થાય એ રીતે વાંચી શકાય. વાક્યમાં પદોના ક્રમની ગોઠવણી વાંચનારની સુવિધા પ્રમાણે કરવાથી એ લખાણ અસરકારક બને કારણ કે કોઈ પણ લખાણ વાચનના હેતુસર જ લખાતું હોય છે.

વાક્યરચનાની અમુક આવડત આત્મસાત્ થયા પછી વિદ્યાર્થીને શબ્દોના સમૂહ આપી શકાય. ક્યારેક અવ્યવસ્થિત ગોઠવેલાં વાંક્યો પણ આપી શકાય. શબ્દોના સમૂહમાંથી ચોગ્ય શબ્દો અને પદોને પસંદ કરીને અમુક અર્થવાળાં વાંક્યો બનાવવાના પ્રશ્નો આપી શકાય. અવ્યવસ્થિત ક્રમમાં અથવા દેખીતા વ્યવસ્થિત અથવા સ્વીકાર્ય ક્રમમાં ગોઠવેલાં પદોને વાંચનારને ઝડપ અને અર્થબોધની સરળતા થાય એ રીતે ગોઠવવાનું પણ કઠી શકાય. ટૂંકાં-સાદાં વાંક્યોની અસરકારકતા ખાસ સમજાવવી જોઈએ.

પરિચ્છેદોનું બંધારણ

મૌખિક અભિવ્યક્તિમાં એક મુદ્દો પૂરો થયો અને હવે નવા મુદ્દાની ચર્ચા શરૂ થઈ એની જાણ કરવા માટે વક્તાએ થોડું થોભવાનું રહે છે. આ થોભવાને અથવા માનને ગાળા વક્તાની વિવેકશક્તિ ઉપર આધારિત હોવાથી, વક્તા જ્યાં થોભવાનું ઇચ્છે તે સમજે ત્યાં શ્રોતાઓ ન પણ સમજે કે ન માને એવી સ્થિતિ થવાની શક્યતા રહે છે. જ્યારે લખાણમાં વક્તા અથવા લેખક અને શ્રોતા વચ્ચે એ થોભવાની એક ચોક્કસ અથવા સ્વીકૃત વ્યવસ્થા છે એ વ્યવસ્થાને પરિચ્છેદ તરીકે ઓળખાવી શકાય.

દરેક પરિચ્છેદમાં એક મુદ્દો અથવા એક ઉપમુદ્દો ચર્ચાય છે. એ ઉપમુદ્દાની કે મુદ્દાની ચર્ચા પૂરી થઈ અને હવે નવા મુદ્દાની કે ઉપમુદ્દાની ચર્ચા શરૂ થઈ એ દર્શાવવા નવા પરિચ્છેદથી લખવાનો આરંભ થાય છે. સામાન્ય રીતે નવો પરિચ્છેદ શરૂ થયો એનું ચૂચન ડાબી બાજુ એક કે બે ઈંચની જગ્યા દોરી રાખીને લખાણ શરૂ કરવામાં આવે છે, તેનાથી થાય છે.

દેખીતી રીતે દરેક પરિચ્છેદમાં એક અથવા એકથી વધુ વાક્યો એક સાથે ગોઠવાયાં હોય છે. જેમ પદ્ધતિની કોઈ એક ચોક્કસ વ્યવસ્થાની ભાત હોય છે એમ વાક્યોના એકબીજા સાથેના સંબંધોના નિયમોની પણ એક ભાત હોય છે. એક જ પરિચ્છેદમાં વાપરવામાં આવેલાં વાક્યોની લાંબાઈ, એમાં વાપરવામાં આવેલાં પદોનો ક્રમ અને આરોહ-અવરોહનો સંવાદિતા પરિચ્છેદને એક ચોક્કસ આકાર આપે છે. એક જ પરિચ્છેદમાં બે-ત્રણ પદ ધરાવતાં ટૂંકાં અને આઠ-દસ પદ ધરાવતાં લાંબાં વાક્યોનો સમાવેશ ન જ થાય એવો કોઈ નિયમ નથી. પરંતુ એ વાક્યોની ગોઠવણી એ રીતે કરવી જોઈએ કે જેથી પરિચ્છેદમાં અર્થવામાં આવેલ મુદ્દાની સંવાદિતા ખંડિત ન થાય. ચાર-પાંચ ટૂંકાં વાક્યો સતત આવે, પછી એમાંથી કાઢવામાં આવેલ તારણની રજૂઆત માટે લાંબાં બે-એક વાક્યો આવે તો એ અસરકારક વાચનસામગ્રી બને. પણ એક વાક્ય ટૂંકું અને એક લાંબું એવી ગૂંથણી હોય તો વાંચનારને અર્થબોધમાં બાધારૂપ નીવડવા સંભવ છે. એવું જ એક જ પરિચ્છેદમાં એક જ શૈલી કે લઢણના અથવા એક જ પ્રકારના આરોહ-અવરોહનાં વાક્યો આવવાં જોઈએ એવો કોઈ નિયમ નથી. પરંતુ ઘણા વાક્યપ્રકારો એક જ પરિચ્છેદમાં વાપર્યાં હતાં એમની ગૂંથણી એવી રીતે કરવામાં આવે છે કે જે પરિચ્છેદને અસમતોલ ન બનાવે. કેટલીક વાર આખો પરિચ્છેદ પ્રશ્નાર્થ વાક્યોથી ચાલતો હોય. કોઈ વાર નકારાત્મક વાક્યો જ એક પરિચ્છેદનું ૩૫ ધારણુ કરે. આવી એક જ પ્રકારના આરોહ-અવરોહવાળી વાક્ય-રચનાઓ અથવા તો એકબીજા સાથે સાહચર્ય ધરાવતી (અને આ સાહચર્ય એ વળી કંઈક અંશે આત્મલક્ષી માપદંડ ધરાવે) વાક્યરચનાઓ પરિચ્છેદને એક આકાર આપવા ઉપરાંત હલ પણ આપે છે જે વાચકને વાંચવાની ઝડપમાં અને વાંચેલું યાદ રાખવામાં ખૂબ ઉપકારક હોય છે. ટૂંકમાં પરિચ્છેદમાં સમાવિષ્ટ વાક્ય-રચનાઓ એ પ્રકારની કરવા માટેની તાલીમ આપવી જોઈએ કે જે વાક્યરચનાઓ મોળખાની દૃષ્ટિએ, એમાં સમાવિષ્ટ પદોની સંખ્યાની દૃષ્ટિએ, એમાંના અર્થની દૃષ્ટિએ અને આરોહ-અવરોહની દૃષ્ટિએ પરસ્પર સંવાદ સાધતી હોય અને એ દ્વારા પરિચ્છેદને એક સમતોલ આકાર આપતી હોય. લખાણમાં પરિચ્છેદોની સમતોલ રચના તપાસી શકાય એ માટેની સગવડ છે કારણ કે પરિચ્છેદને વારંવાર વાંચવાની અને ફરીફરીને લખવાની સગવડ છે.

પરિચ્છેદોનો ક્રમ અને ગોઠવણી

પરિચ્છેદોમાં નિરૂપાયેલા મુદ્દાઓના ક્રમ અનુસાર પરિચ્છેદોનો ક્રમ નક્કી થઈ શકે. મૌખિક અભિવ્યક્તિની ચર્ચા સમયે જોયું હતું તેમ વિચારની દૃઢીબદ્ધ રજૂઆત

થતી રહેતી નેઈએ. એક મુદ્દો પૂરો થયો પછી એની સાથે સંકળાયેલો મુદ્દો એ પછીના પરિસ્થિતિમાં રજૂ કરી શકાય. આખા લખાણમાં રજૂ કરવામાં આવેલ વિચારણાની સમગ્ર અસર ઊભી કરવા માટે ક્રમગતતા ધણી જરૂરી છે. એ વિચારણા કે ચર્ચાનાં જે લિનનલિનન પાસાંઓ છે તે એવી રીતે રજૂ થવાં નેઈએ કે વાચકની, કે જે વાંચતી વખતે લેખકની સાથે સાથે જ વિચારતો હોય છે, વિચારણાની એકસૂત્રતા જળવાઈ રહે. એ એકસૂત્રતા ખાંડિત થતાં વાચકની અંડપ પર્ણુ ઘટે છે અને લખાણના હાર્દને સમજવામાં અવરોધ ઊભા થાય છે.

વિચાર કે સમગ્ર કથયિતવ્યને એક પિંડરૂપે, એક સુવ્યવસ્થિત ક્રમગત રજૂઆત રૂપે કરવા માટે જે તાલીમ આપવાની છે, તેમાં આપણે આગળ નોંધ્યા તે પ્રસ્તુત-અપ્રસ્તુતનો વિવેક, પોતાના જ વિચારોની વિસંગતિઓનો નિરૂપણમાં અભાવ, અવતરણો, દષ્ટાંતો અને આંકડાઓનો ઉચિત વિનિયોગ વગેરે બાબતોનો સમાવેશ થાય જ છે. પરંતુ લખાણ માટેની તાલીમ કાગળ-પેન્સિલના ઉપયોગ સાથે સંકળાયેલી છે એ દૃષ્ટિએ એ દરેકની તાલીમ કેવી રીતે આપી શકાય તે વિશે અહીં જુદા જુદા અભિગમથી જોવાનું રહે છે.

ચિંતનું વૅર્મિંગ અંપ

કશાય વિશે લખવાનું હોય ત્યારે વિષય તરફ ચિંતને અભિમુખ કરવું એ ઘણી અગત્યની બાબત છે. વિષય તરફની અભિમુખતા ધ્યાનની કેન્દ્રિતતા, સંકલ્પશક્તિ અથવા ઇચ્છાશક્તિ અને રસ ઉપર આધારિત છે. ત્રણે બાબતો હેતુ અને પ્રેરણા ઉપર આધારિત છે. ઉપરાંત તાલીમ ઉપર પણ આધારિત છે. ચિંતમાં એક સાથે ઘણો ગંધો બાબતો પર વિચાર ચાલતા હોય છે. એ બધા વિચારોને રોકવા અથવા બંધ કરી દેવા એ મુશ્કેલ કામ છે. ધ્યાનની કેન્દ્રિતતાનો અર્થ એટલો જ કે જે વિષયનો વિચાર કરવાનો છે તે સિવાયના બધા જ વિચારોને બંધ કરી દેવા, અથવા ન આવવા દેવા. કેટલાક વિચારો શારીરિક વૃત્તિ પર આધારિત છે. સાવ ભૂખ્યા પેટે લખવાની તૈયારી કરનારને ખાવાના વિચારો વ્યવધાનરૂપ થાય અથવા ખૂબ સરેલા પેટે લખવાની તૈયારી કરનારને ઓડકાર કે ઘચરાટ વ્યવધાનરૂપ થાય એ દેખીતું છે. નિશાળે કે ઓફિસે અમુક સમયે પહોંચવાનું છે અથવા અન્ય કામગીરી આટોપવાની છે એની ચિંતા પણ લખાણની તૈયારી સમયે વ્યવધાનરૂપ થાય એમાં શંકા નથી. ધ્યાનની એકકેન્દ્રિતતા માટે અન્ય વ્યવધાનોમાંથી મુક્તિ એ આવશ્યક બાબત છે.

સંકલ્પશક્તિ અને ઇચ્છાશક્તિ પણ તાલીમથી, ખાસ કરીને વડીલો કે શિક્ષકો ખાસ પ્રકારનાં સૂચનો કરે તેથી કેળવાય છે. પ્રેરણા અથવા હેતુની તીવ્રતા સંકલ્પ શક્તિને મજબૂત બનાવવામાં અગત્યનો ભાગ ભજવે છે.

વાતાવરણ ઉપર રસનો આધાર રહે છે. બાળકો મેદાનમાં રમતાં હોય, રેડિયો ઉપર મધુર સંગીત કે ગીતો વાગતાં હોય, બહાર ચાંદની ખીલી હોય કે સ્વારનું આકર્ષક વાતાવરણ હોય તેવે સમયે બાળકને લેખન માટેની તૈયારીમાં રસ પડવો મુશ્કેલ છે. આ બધી બાબતો તેની ધ્યાનની કેન્દ્રિતતામાં વિધ્નરૂપ ઐટલા માટે છે કે રમતમાં, સંગીતમાં કે કુદરતને જોવામાં એને રસ પડ્યો છે, એવે સમયે એનાથી ઓછા રસની વસ્તુમાં-લખાણમાં ધ્યાન કેન્દ્રિત કરવાનું તેને માટે મુશ્કેલ છે. વળી, વડીલોને એ જોમાં રસ લેતા જુએ છે તેમાં તેનો રસ કેળવાતો જાય છે એવું પણ જોવા મળ્યું છે. પિતા રેડિયો સાંભળતા હોય અને મા એવું કામ કરતી હોય ત્યારે બાળકને વાંચવાની કે લખવાની તૈયારી કરવાનું કરેવું નકામું છે. એની આજુબાજુની બધી વ્યક્તિઓ કે મોટા ભાગની વ્યક્તિઓ લખાણમાં રસ લેતી હોય, એ રસ જગાડવા માટે જરૂરી પરિણામ છે. વળી, બાળકને દરેક બાબતમાં રસ લેતું કરવાની વડીલોની શક્તિ પણ આમાં મોટા ભાગ ભજવે છે. બાળકને જો લખાણના હેતુ સમજવવામાં આવે, વાચક ઉપર અમુક પ્રકારના લખાણની થતી અસરનો ખ્યાલ આપવામાં આવે, વિવિધ લખાણો તરફના વાચકના પ્રત્યાધાતોનો ખ્યાલ આપવામાં આવે, વાચકને રસ પડે એવો કઈ કઈ બાબતો લખાણમાં હોઈ શકે તે સમજાવવામાં આવે, સારું લખાણ લખવામાં શું શું વ્યવધાનો નડી શકે તે બતાવવામાં આવે અને એ વ્યવધાનો દૂર કરવાની તરફીઓ બતાવવામાં આવે તો લખાણ લખવામાં બધાને રસ પડવા માંડે કારણ કે સફળ લખાણ ન લખી શકવાને કારણે જ મોટાભાગના લોકોને લખવામાંથી રસ જતો રહ્યો હોય છે. એટલે આત્મવિશ્વાસ જગાડવામાં આવે તો લખવામાં રસ પડે.

સામગ્રીની તૈયારી

વાચનકીશલની ચર્ચા સમયે નોંધ્યું હતું તેમ વાંચતી વખતે પુસ્તકોમાંથી પોતાના હેતુ અનુસારની સામગ્રીની નોંધ લેતાં અને તેના ઉપર કેન્દ્રિત થતાં શીખવવું જોઈએ. આ તાલીમ લેખનની તાલીમનો પાયો બને છે. આ ઉપરાંત પોતાના અનુભવો, પોતાના વડીલોને મુખે સાંભળેલા તેમના અનુભવો, તેમના એ અનુભવો ઉપરના અભિપ્રાયો એ બધી સામગ્રીનો ઉપયોગ એણે લખાણમાં કરવાનો છે. આ બધી સામગ્રી એણે જોમની તેમ નિરૂપવાની નથી, પરંતુ એ

સામગ્રીને આધારે પોતાના અભિપ્રાયો અથવા નિર્ણયો પણ નિરૂપવાના છે. આ બધાંનું નિરૂપણ કરતાં પહેલાં પોતાના નિર્ણયો કે અભિપ્રાયો ઉપર ઠેવી રીતે આવધુ, પોતાના નિર્ણયો કે તારણો પૂર્વગ્રહરહિત, ચોક્કસ અને ઉપયોગી અને એ માટે સામગ્રીની સાથે ઠેવી રીતે કામ પાડવું, ઠેવી રીતે વિવેકનો ઉપયોગ કરવો, એ બધી ચૂઝ તેનામાં ઢળવાતી આવે એ ઘણું જરૂરી છે. એ માટે તેને જરૂરી બધાં પાસાંને પોતાના નિર્ણયો, તારણો કે અવલોકનોમાં સમાવી લેવાની, એ તારણોને પુરવાર કરવા માટેની અથવા વાજબી કરાવવા માટે અસરકારક દલીલો રજૂ કરવાની, એ દલીલો જેને આધારે રજૂ કરવામાં આવી છે તે વિષયની સમગ્ર માહિતીનું યોગ્ય ચોકસાઈપૂર્વકનું પૃથક્કરણ અને વર્ણન કરવાની, પોતાનાં તારણોમાં ક્યાંય વિચંગતિ ન પેસી જાય તેની, અને સૌથી વધુ તો એ લખાણ રચનાત્મક અને ઉપયોગી થાય તેવી રીતે તારણો કે અવલોકનો રજૂ કરવાની તાલીમ આપવાની રહે.

સામગ્રીની રજૂઆત

આ તાલીમ, વારંવાર લખાવવાથી, વિદ્યાર્થીએ જે વિષય વિશે લખ્યું છે તેની વર્ગમાં ચર્ચા કરવાથી અને એ ચર્ચા કરતી વખતે ઉપરના માપદંડોનો ઠેવી રીતે ઉપયોગ કરી શકાય તેની જણાવટ કરવાથી આપી શકાય, એમાં વિદ્યાર્થીઓએ લખેલાં લખાણોની પરસ્પર સરખામણી—એક કરતાં અન્ય વધારે અસરકારક કેમ થયું છે તે ઉપર ચૂંચવેલા માપદંડોની મદદથી ચર્ચા કરવાની પદ્ધતિ મોટે ભાગે બહુ ઉપયોગી જણાઈ છે. અલગત, એ દારા નળળા વિદ્યાર્થીની દેકડી કરવાની કે તેને નીચા પાડવાની સહેજ પણ વૃત્તિ ન હોવી જોઈએ. અસરકારક લખાણ લખના વિદ્યાર્થીનાં વધુ પડતાં વખાણ કરવાનો લોભ પણ શિક્ષકે ન કરવો જોઈએ. એની કદર થવી જોઈએ અને નળળા વિદ્યાર્થીને હૃદય અને આશ્વાસન મળવું જોઈએ એટલું જ પૂરતું ગણાય.

વિવિધ પ્રકારોનાં લખાણોની તાલીમ

લખાણ એક જ પ્રકારનાં હોતાં નથી. લખાણો, માહિતી પૂરી પાડવા માટેનાં, પોતાનાં સંવેદનો કે લાગણીઓ વ્યક્ત કરવા માટેનાં, અમુક બાળતો માટેના પોતાના અભિપ્રાયો કે પ્રત્યાઘાતો વ્યક્ત કરવા માટેનાં, કરાર માટેનાં અથવા અંગત અનુભવો ઉપર આધારિત હળવા પ્રકારનાં લખાણો હોઈ શકે. અંગત અનુભવો પરથી ગંભીર પ્રકારનાં લખાણો હોઈ શકે, ઉપદેશાત્મક લખાણો હોઈ શકે, પૃથક્કરણાત્મક કે વર્ણનાત્મક લખાણો હોઈ શકે—આમ વિવિધ પ્રકારોનાં લખાણોની તાલીમ આપવી જરૂરી છે. ઉપરના હેતુ અનુસાર પત્રો, પ્રવાસવર્ણનો,

જાહેરાતો, અહેવાલો, કાર્યવાહીની નોંધો, વૈજ્ઞાનિક માહિતી પૂરી પાડતાં લખાણો, ખુલાસાઓ પૂરી પાડતી નોંધો, અભિપ્રાય આપતી નોંધો, તારણો અને અવલોકનો પૂરાં પાડતી નોંધો, નિર્ણય આપતી નોંધો વગેરે કેવી રીતે લખાય તેની તાલીમ આપવી જોઈએ. આ ગદ્યોં લખાણોમાં સામગ્રી કેવી રીતે એકઠી કરવી, મુદ્દાઓ કેવી રીતે ક્રમમાં ગોઠવવા, અવતરણો-આંકડાઓ વગેરેની માહિતી કેવી રીતે આપવી, પ્રસ્તુત-અપ્રસ્તુતનો વિવેક કેવી રીતે જાળવવો, વિમંગલિત્યો કેવી રીતે ટાળવી વગેરે બાબતો જુદા જુદા મહત્ત્વની અને જુદી જુદી રીતના મહત્ત્વની હોય છે, તેના એમને ખ્યાલ આવતો રહે તે રીતે લખાવતાં રહેવું જોઈએ.

લખાણમાં વપરાતી ભાષા વિશે સૂચનો

શિક્ષકે એ બાબતની કાળજી સતત રાખવાની છે કે તેના વિદ્યાર્થીઓ પોતાના લખાણને અનુરૂપ ભાષા વાપરતાં થીએ. આ બહુ અગત્યની બાબત છે, કારણ કે આજના આપણા મોટાભાગના લેખકો અને તેમના અનુકરણથી વિદ્યાર્થીઓ આડંબરી, શબ્દગારાચેલી, ભારેખમ અને તેથી કાંઈ વાર કિલ્લટ ભાષા વાપરવાના શોખીન થતા જાય છે એમ લાગે છે. આ ટાળવા માટે કેટલાંક સૂચનો કરી શકાય.

સ્વાભાવિક અને સરળ ભાષાનો ઉપયોગ

લખાણમાં વપરાતી ભાષા સૈનિંદા વપરાશની અને એ રીતે સ્વાભાવિક-સરળ હોવી જોઈએ. ઉપયોગમાં ન લેવાતા હોય એવા એટલે કે ચલણી ન હોય અથવા ઓછા જાણીતા હોય તેવા શબ્દોનો ઉપયોગ બને ત્યાં સુધી ટાળવા જોઈએ. ટૂંકા અને વધારે ચલણી-પ્રચલિત શબ્દો વાપરવાથી અર્થજોધની સરળતા થાય છે. પરભાષામાંથી ઉછીના લેવાયેલા પરંતુ ચલણી એવા શબ્દોનું અભિપ્રય લાગે તેવું ભાષાંતર કિલ્લટતાને આમંત્રણ આપે છે. પોતાની વિદ્વતા દર્શાવવા માટે વપરાતા અંગ્રેજી, સંસ્કૃત કે અન્ય ભાષાઓના અનુદરશ શબ્દોનો ઉપયોગ લખાણને આડંબરી બનાવે છે. આની સાથે જ કાળજી રાખવાની છે, સાદાં વાક્યોના વપરાશની. અલગત, લખાણમાં લાંબાં વાક્યો વાપરી શકાય, પરંતુ એ વાક્યો પણ સાદાં હોય એ જરૂરી છે. અલંકારથી લગ્ની પડતાં, કૃત્રિમ રીતે સ્પષ્ટાયેલી ચમકથી બની ઠીને આવેલાં, મહાપરાજે બેસાડેલા પ્રાસને કારણે વાચકોને તાસ આપતાં વાક્યો ટાળવાનું શીખવવું જોઈએ. આને કારણે લખાણમાં જોળપણ, અર્થહીનતા અને અસ્પષ્ટતા કે દુબોધિતા આવે છે તેના તરફ સતત લાલચતી ધરવી જોઈએ.

આ બાબતની સાથે એક અગત્યની બાબત પણ વિદ્યાર્થીઓના ધ્યાનમાં આવવી જોઈએ કે દરેક લખાણ માટેની આવડી શૈલી બની કરવાની છે. અને આ

કારણે કોઈ પણ એક પ્રકારની લખાણની લઢણ કે શૈલીને અનુસરવું એ અઘલ વિનાની નકલ છે. દરેક લખાણનું આગવું વ્યક્તિત્વ તેની લઢણને કારણે ઊપસતું હોય છે. શિક્ષકે ભાષાસ્વામીઓનાં (એટલે કે મોટા સાહિત્યકારોનાં અને ભાષાનો સુંદર ઉપયોગ કરનારા લેખકોનાં) લખાણોનો આદર્શ રાખીને વિદ્યાર્થીને લખતાં શીખવવાની લાલચ એટલે જ જતી કરવી જોઈએ. જો સાહિત્યકારોનાં લખાણોને આદર્શ તરીકે રજૂ કરવામાં આવશે તો વિદ્યાર્થીઓનાં લખાણો નકલિયાં, થીગડિયાં અને વ્યક્તિત્વ વિનાનાં બની જશે. સાહિત્યકારોનાં લખાણો અસરકારક શા માટે થાય છે તેનું પૃથક્કરણ કરતાં જઈને, તેની લાક્ષણિકતાઓ-ખાસિયતોનો ખોધ વિદ્યાર્થીઓને કરાવવો જોઈએ. દરેક સાહિત્યકારનું દરેક લખાણ દેવું ભિન્ન હોય છે તે બતાવવું જોઈએ અને તે દ્વારા કોઈ પણ એક શૈલી એ સાચી કે શુદ્ધ શૈલી છે એમ નથી એની સમજ વિદ્યાર્થીને આપવી જોઈએ. દરેક વ્યક્તિની જ નહીં તેના દરેક લખાણની શૈલી જુદી જુદી હોવી જોઈએ અને તો જ એ અસરકારક બને એની સમજ વિદ્યાર્થીમાં ઢેળવવી જોઈએ અને આખરે તો કોઈ પણ લખાણ વાંચવા માટે જ લખાય છે, એટલે એની સુખોદતા ઉપર ધ્યાન કેન્દ્રિત થવું જોઈએ. આ બધાની પ્રતીતિ વિદ્યાર્થીને થઈ જાય એવી રીતે તાલીમ ગ્રાહ્યવી જોઈએ.

અનુવાદ કોશલ

ખીજી ભાષા શીખનાર માટે અનુવાદ એ અગત્યનું ભાષાકોશલ છે. આજના યુગમાં એ માત્ર ભાષાવિજ્ઞાનીઓ, ધંધાદારી ભાષાંતરકારો કે ચોખ્ખને ખાતર ભાષાંતર કરનારાઓ અને ભાષાશિક્ષકોના જ રસનો વિષય નથી રહ્યો, પરંતુ ઇલેક્ટ્રોનિક એન્જિનિયરો અને ગણિતજ્ઞોના રસનો વિષય પણ બન્યો છે. એ માત્ર સાહિત્યિક કલા જ નથી પરંતુ ચોક્કસ પ્રકારનું કેળવી શકાય એવું કૌશલ છે, એ હવે સર્વસ્વીકૃત છે. એના સ્વરૂપની અને ગતિવિધિની બાજુકારી અનુવાદ શિક્ષણમાં ઉપયોગી થઈ શકે એ દેખીતું છે. ખીજી ભાષા શિક્ષણમાં અનુવાદના મહત્ત્વ વિશે ઘણો વિવાદ છે અને વ્યાકરણ ભાષાંતર પદ્ધતિ તરીકે બાણીતી એક ભાષાશિક્ષણ પદ્ધતિની મર્યાદાઓ વિશે ઘણી ચર્ચા થઈ છે. એ પદ્ધતિ ઠીક ઠીક વજોવાઈ પણ છે એનું મૂળ કારણ એ છે કે વ્યાકરણના નિયમો અને અનુવાદની રીતો ટંબઘડા વિના શીખવવામાં આવતી હતી અને મોટેભાગે એ અવૈજ્ઞાનિક રીતે ચોક્કસાઈ વિના અને ભાષા કે અનુવાદની મૂળ પ્રકૃતિને યોગ્ય રીતે સમજ્યા વિના શીખવવામાં આવતી હતી. વ્યાકરણના નિયમો અને અનુવાદનો એ નિયંત્રણપૂર્વક કામગીરી અપૂરતો જરૂરી ઉપયોગ કરવામાં આવે તો ભાષાશિક્ષણમાં એ બંનેના શિક્ષણના મહત્ત્વને આપણે સ્વીકારીએ જ છીએ. વળી અનુવાદ તો ભાષાશિક્ષણ ઉપરાંત એક મહત્ત્વની સામાજિક વિદ્યાકીય પ્રવૃત્તિ હોવાથી વિદ્યાર્થીઓને એવું કૌશલ્ય શીખવવું જ રહ્યું. છાપાં, રેડિયો, રાજ્યવહીવટ, સાહિત્ય, વેપાર, શિક્ષણ, પ્રવાસ વગેરે સાથે સંકળાયેલી વ્યક્તિઓને અનુવાદની જરૂર વધતે-જાય છે અથવા પડવાની જ એ દેખીતું છે.

અનુવાદ

અનુવાદ એ એક સાથે બે ભાષાઓ ઉપર થતી શબ્દક્રિયા છે. એવી શરતક્રિયા કે જે દ્વારા એક ભાષાની સામગ્રીના સ્થાને ખીજી ભાષાની સામગ્રી ગોઠવવામાં આવે છે. બન્ને કે ભાષાને વ્યક્તિત્વ છે અને શબ્દક્રિયા દ્વારા કોઈ એક વ્યક્તિનાં અંગ-ઉપાંગો કોઈ ખીજી વ્યક્તિનાં અંગઉપાંગોની જગ્યાએ ગોઠવવામાં આવે તેની સાથે સરખાવી શકાય એવી એ પ્રક્રિયા છે. આ સરખામણીને કારણે સંદેહાસ્પદતા સમજી શકાય એવું છે કે વ્યક્તિનાં બધાં જ અંગ-ઉપાંગો—તેની આંખ, ચિત્ત,

અવણેન્દ્રિય, દ્રાણેન્દ્રિય, હૃદય, ક્ષેત્રસાં, હોજરી, આંતરડાં, કાકની વગેરે—અરે, તેની આમડી સુધ્યાં—શસ્ત્રક્રિયા દ્વારા બદલી શકાય તો પણ એવું કયુંક તો રહી નય છે કે જે તેના મૂળ વ્યક્તિત્વને બળવી રાખે છે, એવું જ લાપાનું છે. એક લાપાની બધી જ સામગ્રી બીજી લાપાની સામગ્રીની જગ્યાએ ગોઠવવામાં આવે તો પણ એવું કેટલુંક તો રહી જ જવાનું છે કે જે બીજી લાપાનું પોતાનું આગવું હોય છે. અને આ જે આગવું હોય છે તેને કારણે તો એ લાપા, આ જગતની અન્ય બીજી બધી જ લાપાઓથી પોતાનું લિન્ન, અલગ, વિશેષ એવું વ્યક્તિત્વ બળવી રાખીને અલગ લાપા બની હોય છે, અલગ લાપા ગણાતી હોય છે. આ કારણે કોઈ પણ એક લાપામાંથી બીજી લાપામાં સંપૂર્ણ અનુવાદ અથવા તો સમગ્ર અનુવાદ શક્ય નથી એ સ્વીકારવું જોઈશે. સામે છેડે આ જગતની બધી જ લાપાઓની કેટલીક સામગ્રી વૈશ્વિક હોવાને કારણે એક લાપામાંથી બીજી લાપામાં થોડોય અનુવાદ શક્ય નથી એમ કહી શકાશે નહીં. એટલું સ્પષ્ટ હોવું જરૂરી છે કે જે લાપામાંથી અનુવાદ કરવાનો હોય તે સ્રોતલાપા અને જે લાપામાં અનુવાદ કરવાનો હોય તે ધ્યેયલાપા વચ્ચે જેટલું સરખાપણું વધારે, તેટલો અનુવાદ સમગ્રતા અને સંપૂર્ણતાની નજીકનો, અને એ જે લાપા વચ્ચે જેટલું સરખાપણું ઓછું એટલો અનુવાદ સમગ્રતા અને સંપૂર્ણતાથી દૂર રહેવાનો. ઉદાહરણ આપવું હોય તો અંગ્રેજીમાંથી ગુજરાતીના અનુવાદની સરખામણીએ હિંદીમાંથી ગુજરાતીના અનુવાદની સમગ્રતા અને સંપૂર્ણતાની નજીક હોવાની વધુ શક્યતા ગણાય. એટલે કે સ્વરૂપની દૃષ્ટિએ વધુ સરખી (સ્વરૂપનું એ સરખાપણું આનુવંશિકતા, ભૌગોલિક નિકટતા કે અકસ્માત ગમે તે હોય) લાપાઓના પરસ્પરના અનુવાદ સમગ્રતા અને સંપૂર્ણતાની વધુ નજીક હોવાના. આ દૃષ્ટિએ તુલનાત્મક લાપાવિજ્ઞાનના અભ્યાસી માટે પણ અનુવાદ પ્રવૃત્તિ કેટલીક સમસ્યાઓના ઉકેલની દિશા ચીંધી આપે એ શક્યતા ઓછી નથી.

અનુવાદના સ્તર

કોઈ પણ લાપાની સામગ્રીને ચાર સ્તર ઉપર આપણે વ્યવસ્થિત કરીને વર્ણવી શકીએ છીએ. પહેલું અને હાથવળું સ્તર જે તે લાપાનું આપણને સંલગ્નતાનું ધ્વનિવ્યવસ્થાનું સ્તર છે. આની સાથે જ મૂકી શકાય તેવું અને આજના યુગમાં કદાચ ધ્વનિવ્યવસ્થા કરતાંય વધુ સુલભ એવું લાપાસ્તર છે લાપાનું લિખિત-સ્વરૂપ—તેનાં લિપિચિહ્નો અને વર્ણોની શ્રેણીઓ. ભેદ વર્ણોની શ્રેણીઓ કે ધ્વનિઓની શ્રેણીઓની સામગ્રીરૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતા લાપાસ્તરના અનુવાદ વિશે ઝીણવટમાં જવાનો અહીં આશય નથી છતાં એની કેટલીક વિગતો જોવી જરૂરી ગણાશે.

ધ્વનિવ્યવસ્થાનો અનુવાદ

બોલાતી ભાષાનો બોલાતી ભાષામાં અનુવાદ કરવાનો હોય ત્યારે (ખાસ કરીને દુભાષિયા માટે) ધ્વનિવ્યવસ્થાનો અનુવાદ અગત્યનું પાસું બને છે. સિંધી ભાષાનો ગુજરાતીમાં અનુવાદ કરતી વખતે સિંધી ભાષાના અંતઃસ્ફોટકોનો ગુજરાતી ભાષાના સ્ફોટકો કે સ્પર્શોમાં જ અનુવાદ કરવાનો રહે. એ જ રીતે અંગ્રેજીના સંઘર્ષી થ કે ધની ગુજરાતીમાં સ્પર્શ થ કે ધ તરીકે અનુવાદ કરી લેવામાં આવે છે અથવા અંગ્રેજીના દંત્યોષ્ઠ્ય સંઘર્ષી કે નો ગુજરાતીના ષોષ્ઠ્ય સ્પર્શ (સ્ફોટક) કે રૂપે અનુવાદ કરવામાં આવે છે. આ દેટલીક વિશેષતાઓ એવી છે કે જે તે તે ભાષાની આગવી લાક્ષણિકતાઓ છે, સિંધીના અંતઃસ્ફોટ એવા પ, ખ વગેરે ધ્યેયભાષામાં ન પાછુ હોય, ત્યારે ધ્યેયભાષામાં અસ્તિત્વ ધરાવતી ધ્વનિવ્યવસ્થાને સ્રોતભાષાની જગ્યાએ ગોઠવવામાં આવે છે.

વર્ણોના અનુવાદ

વર્ણોના અનુવાદ પણ ધ્વનિવ્યવસ્થાના અનુવાદ જેવો જ મુશ્કેલ છે. અંગ્રેજીમાં દંત્યોષ્ઠ્ય સંઘર્ષી કે માટે F અને ષોષ્ઠ્યસ્પર્શ મહાપ્રાણ કે માટે Ph એવાં બે લિપિચિહ્નો છે. F અને Ph નો અનુવાદ ગુજરાતીમાં કરનારે બંને સ્થળે કે એ વર્ણ જ વાપરવાનો રહેશે. આવું જ અંગ્રેજીના ષોષ્ઠ્ય સંઘર્ષી W અને દંત્યોષ્ઠ્ય સંઘર્ષી V નું થવાનું. અંગ્રેજીમાં Wilson કે William લખ્યું હોય અને Vigotsky કે Vannes લખ્યું હોય તો તે ચારે અટકો ગુજરાતીમાં લખતી વખતે એક જ વર્ણનો ઉપયોગ કરીને વિલ્સન, વિલિયમ, વિગોટસ્કી અને વાન્સ એ રીતે જ લખાવાનું. ગુજરાતી ભાષામાં W અને V ના ઉચ્ચારને જેમ અલગ તરીકે ઓળખતા-સાંભળતા નથી એ રીતે એ બંને વર્ણોને પણ પોતાની ભાષામાં એક વ તરીકે કાગળ ઉપર ઉતારે છે.

વ્યાકરણી અનુવાદ

ધ્વનિવ્યવસ્થા અને વર્ણોના અનુવાદ કરતાં આ વધુ મહેત્વનું પાસું છે. ભાષાને આપણે કોઈ એક ચોક્કસ ભાતના સમુચ્ચય તરીકે અથવા વર્તણૂક તરીકે (Patterned behaviour) તરીકે ઓળખીએ છીએ. બીજી ભાષા શીખવાની પ્રતિભા આપણે ચિત્ત અને વાગ્ અવયવોમાં સ્થિર થયેલી ટેવોની એક ભાતને સ્થા જે ટેવોની બીજી ભાત સ્થિર કરવાની પ્રતિભા તરીકે ઓળખાવી હતી. (જુઓ પ્રકરણ ૧.) ટેવોની ભાત અલગત કોઈ અવયવ વડે વ્યક્ત થાય છે પરંતુ એનું નિયંત્રણ આપોઆપ અને અનાયાસ રીતે ગ્રાન્તંત્રીઓ અને ચિત્ત કરતા હોય છે. આગળ આપણે સ્ફુટર ચલાવતાં શીખનાર વ્યક્તિનું ઉદાહરણ આ સંદર્ભમાં આપ્યું હતું

(મ. ૧.) તે યાદ કરવા જેવું છે. તે કામે અડ્યો એવા શુજરાતી વાક્યનો મરાઠી અનુવાદ તો કામાવર ચઢલા કરીએ તો મરાઠી ભાષક માટે એ રમૂજ વાક્ય બને. શુજરાતી તે (ત્રીજો પુરુષ એ. વ.)ને સ્થાને મરાઠી તો (ત્રી. પુ. એ. વ.) મૂકવામાં આવ્યું. કામે અથવા કામ પર (સપ્તમી એ. વ.)ને સ્થાને મરાઠી કામાવર (સપ્તમી એ. વ.) મૂકવામાં આવ્યું અને અડ્યો (સંપૂર્ણ ક્રિયાદર્શક પુલ્લિંગ એ. વ. અથવા ભૂ. કૃ., પુ. એ. વ.)ને સ્થાને ચઢલા (સંપૂર્ણ ક્રિયાદર્શક) ગોઠવવામાં આવ્યું એ દૃષ્ટિએ અનુવાદ બરાબર છે. પણ મરાઠી ભાષક કામાવર એવી વ્યાકરણી ભાતનો ઉપયોગ કરતો નથી. તે ત્યાં પછીનો પ્રત્યય મૂકે છે. તો કામાલા ચઢલા. તે કામ ઉપર ગયો એવા વાક્યનો અંગ્રેજીમાં અનુવાદ કરવાનો હોય ત્યારે સ્ત્રોત ભાષાની બધી સામગ્રીને બરાબર અંગ્રેજી ભાષાની વ્યાકરણી સામગ્રીમાં ઢાળવામાં આવે તો અનુવાદ આ પ્રમાણે થાય : 'He went on the work'. 'કામ ઉપર' એ શુજરાતી પદનું અંગ્રેજીમાં વ્યાકરણી ઇન્ડિવેલન્ટ (?) શોધવા જતાં on the work એવું પદ સુઝે છે અને અંગ્રેજી ભાષક માટે રમૂજ એવું અંગ્રેજી વાક્ય નીપજે છે. વ્યાકરણી સામગ્રીની, ખાસ કરીને અંગસાધક અને પદસાધક પ્રત્યયોની, અર્થની, કાળની, લિંગ-વચનની અને પુરુષવચન વગેરેની કામગીરી ઠાઈ પણ બે ભાષામાં એક સરખી સમાતર હોય એ શક્ય નથી. એટલું જ નહીં, પદોની વાક્યમાં ગોઠવણીનો પ્રશ્ન પણ દરેક ભાષા પોતાની રીતે હલ કરે છે. સામાન્ય રીતે શુજરાતી, મરાઠી, હિન્દી જેવી આનુવંશિક રીતે સંકળાયેલી ભાષાઓમાં પદોના અન્વયનો પ્રશ્ન અનુવાદકને બહુ મૂંઝવતો નથી પરંતુ શુજરાતીમાંથી અંગ્રેજી કરતી વખતે પદના અન્વયનો પ્રશ્ન આડખીલીંપ બને છે. રમેશ પુસ્તક લીધું એવા વાક્યમાંના ત્રણ પદોનાં વ્યાકરણી ઇન્ડિવેલન્ટ શોધીને Ramesh the book took એવો અનુવાદ થાય. આથીય વધુ રમૂજ અંગ્રેજી વાક્યો તો સાદા વાક્ય અને પ્રશ્નાર્થ વાક્યને આપણી રીતે માત્ર આરોહ-અવરોહથી અલગ રાખીએ છીએ ત્યારે નિર્માય છે. આ તારી પેન છે એમ અંગ્રેજીમાં કહેતી વખતે This is your pen એમ અન્વય. બદલવાનું તો બાકી છે આવડ્યું; પણ અંગ્રેજીમાં આ જ વાક્ય પ્રશ્નાર્થ બને ત્યારે આરોહ-અવરોહ ઉપરાંત તેનો અન્વય પણ બદલાય છે એ નિયમ, નિયમ તરીકે. બહુવા જતાં અનુવાદ કરતી વખતે અન્વય બદલવામાં ઘણીવાર ચૂકી જવાય છે અને શુજરાતીમાં જેમાં સાદા વાક્યને આરોહ-અવરોહ બદલીને 'આ તારી પેન છે ?' એવા પ્રશ્નાર્થ વાક્યમાં રૂપાંતરિત કરીએ છીએ, તેવી રીતે અંગ્રેજી સાદા વાક્યનો પણ માત્ર આરોહ-અવરોહ બદલીને This is your pen ? એમ પૂછીએ છીએ. 'Is this your pen ?' સાંભળવા ટેવાયેલો તળ અંગ્રેજી ભાષક રમૂજ અનુભવે

છે પણ ગુજરાતી ભાષક આવું અગ્રેષ્ઠ વાક્ય સાંભળીને એને સ્વાભાવિક ગણી લે છે એવું પણ નોંધાયું છે.

એટલે સ્રોતભાષાની વ્યાકરણી સામગ્રીને સ્થાને ધ્યેયભાષાની વ્યાકરણી સામગ્રીને ગ્રાહ્યતા વખતે દરેક કક્ષાએ ધણી કાળજી રાખવી પડે છે. કાં તો કોઈ પ્રત્યયનો ઉપયોગ, કાં તો લિંગ-વચનનો ઉપયોગ, કાં તો કાળનો ઉપયોગ, કાં તો અન્વયનો ઉપયોગ એમ કોઈ એક વ્યાકરણી સામગ્રીનો ઉપયોગ આ અનુવાદક દ્વારા સ્રોતભાષામાંથી અનુવાદ કરીને લખે છે તેની આડી ખાઈ જાય છે અને અભ્યાસી તે પકડી પાડી શકે છે.

અર્થની અનુવાદ

અનુવાદનું આ પાત્રું કેન્દ્રવર્તી અથવા સૌથી મહત્ત્વનું છે. ધ્વનિવ્યવસ્થા, વર્ણો અને વ્યાકરણી ભાતની બાબતમાં તો ફેટલીક સામગ્રી વૈશ્વિક હોવાને કારણે ફેટલુંક સરખાપણું સ્રોતભાષા અને ધ્યેયભાષા વચ્ચે હોય એવું બનવાનું; પણ અર્થની બાબત તો દરેક ભાષાની પોતાની આગવી જ હોય છે. ત્યેકે, અર્થ એ દરેક ભાષાની આગવી મૂકી હોવા છતાં માણસ તરીકે આ જગતની બંધી જ ભાષાના બધા જ ભાષકો ફેટલુંક તો એક સરખી રીતે વિચારતા હોય છે અને અનુભવતા હોય છે તેને કારણે લગભગ સમાંતર અથવા તો લગભગ એકસરખો અર્થ ધરાવતી સામગ્રી સ્રોતભાષા અને ધ્યેયભાષા બન્નેમાં મળી આવે છે, એ હકીકત છે. આ ‘લગભગ’ એક સરખો અર્થ ધરાવતી ‘સામગ્રી’ બંને ભાષામાં હોવાને કારણે અનુવાદ શક્ય બને છે.

પરંતુ એ પણ એટલું જ સાચું છે કે સંપૂર્ણપણે એક સરખો અર્થ ધરાવતા શબ્દો બે ભાષામાં મળવા મુશ્કેલ જ નહીં, લગભગ અશક્ય છે એટલું જ નહીં એક જ ભાષામાં ઉપયોગમાં લેવાતા અને એકસરખો અર્થ ધરાવતા મળવાતા પર્યાયો એ ગઈ કાલનો વિલાપ અને બાબત બની ચૂકી છે. ‘પર્યાય’ જેવું કંઈ લાગ્યે જ હોઈ શકે એ હવે સ્વસ્વીકૃત બાબત છે. આપણે જાણીએ છીએ કે ગુજરાતી ભાષામાં ‘ગારુ’, ‘સફેદ’ અને ‘ધોળું’ ને એકબીજાના પર્યાયો ગણવામાં આવે છે અને એક સરખો અર્થ ધરાવતા ગુજરાતી શબ્દો તરીકે એ બાબતમાં આવે છે. હવે દ્વિભાષિક દોશ બનાવનાર white એટલે સફેદ, ધોળું કે ગારુ એવા ત્રણ અર્થો આપી દીધા એને અનુસરીને કોઈ અંગ્રેજ મહારાજ white-man એટલે ‘ગોરા માણસ’ એવો અર્થ કરે અને white man નો ‘ગોરા દીવાલ’ એવો અર્થ કરે તો ગુજરાતી ભાષક માટે એ અવશ્ય સમજનો વિષય બનશે.

આમ તો કોઈ પણ અનુવાદ પ્રતિષ્ઠિતા મૂળમાં એક ભાષામાં કથાયને વિશે ને કંઈ કહેવાયું છે તે બીજી ભાષામાં કહેવાનો પ્રયાસ રહેલો છે. 'કથાયને વિશે ને કંઈ કહેવાયેલું હોયું' એ બાબતને એક બાબત વ્યાકરણ સાથે અને બીજી બાબત અર્થ સાથે ગાઢ સંબંધ છે. જેમ 'કથાયને વિશે કંઈ કહેવાની રીત' બંને ભાષાઓમાં જુદી હોય છે તેમ 'ને કશુંય કહેવાનું' હોય છે' તેના સંદર્ભ બંને ભાષામાં જુદા હોય છે. આ કારણે અર્થના પાસાના બે ભાગ પાડવા પડે. એક તો કોશકાર શબ્દનો ને અર્થ આપતો હોય છે તે અર્થ; અને બીજો એ શબ્દ ને તે ભાષામાં ને ને વ્યાકરણી સંદર્ભોમાં વપરાતો હોય તે સંદર્ભો અનુસાર એના ધર્મા અર્થો. ગુજરાતી ભાષામાં 'ચડવું' શબ્દ વપરાય છે. કોશકાર એનો અર્થ આપણે 'ચડવું' એટલે to climb. હવે આ અર્થ અનુસાર તે જાડ પર ચડયો જેવા વાક્યનો અંગ્રેજી અનુવાદ He climbed the tree થોડો થશે પરંતુ તે અમારે ઘેર આવી ચડયો અથવા તે કામે ચડયો જેવાં વાક્યોનો અનુવાદ કરવા જતાં રમૂજપૂર્ણ અંગ્રેજી વાક્યો નીપજશે એ સ્પષ્ટ છે. એટલે હંમેશાં કોશકાર અર્થોને આધારે અનુવાદ કરવાની પ્રતિષ્ઠિ રમૂજ વાક્યો નિપજવે એવી શક્યતા ઘણી વધી જાય છે. શબ્દોને એમના વ્યાકરણી સંદર્ભોના પરિપ્રેક્ષ્યમાં પણ અનેક અર્થ હોય છે. તેની વિગતપૂર્ણ માહિતીના અભાવે અર્થોનો અનુવાદ કે શબ્દનો અનુવાદ ભૂલભરેલો અને અનર્થ ઉપજવનારો બની રહે છે.

વળી, શબ્દના અર્થોનો આધાર ને તે ભાષાના ભાષકોની સાંસ્કૃતિક પૃષ્ઠભૂમિકા હોય છે. તેની સ્પષ્ટતા પણ ઘણી જરૂરી ગણાય. ગુજરાતી શબ્દ 'ભાઈ'નો સમાનાર્થક મરાઠી શબ્દ 'ભાઉ' છે પણ મરાઠીમાં અમુક સંદર્ભોમાં 'ભાઉ' વપરાય છે અને અમુક સંદર્ભોમાં 'દાદા' વપરાય છે એટલે કે જ્યારે ત્રીજા પુરુષમાં નિર્દેશ થતો હોય ત્યારે ભાઉ શબ્દ વપરાય દા.ત. હા માઆ ભાઉ આહે. પરંતુ સંબોધન હોય ત્યારે મોટાભાઈ માટે 'દાદા' શબ્દ વપરાય છે. દા.ત. દાદા, મી, તૂઝ પેન ઘેઉ. પરંતુ ગુજરાતી ભાષામાં તો આ બધા સંદર્ભોમાં 'ભાઈ' જ વપરાય છે. શબ્દના વપરાશની આ સાંસ્કૃતિક પૃષ્ઠભૂમિનો પણ અનુવાદકે ખ્યાલ રાખવો જોઈએ અને માહિતી મેળવવી જોઈએ.

અનુવાદના પ્રકારો

અનુવાદના લિન્ન લિન્ન સ્તરો ઉપર ને વ્યવધાનોનો સામનો કરવાનો રહે છે તેની ચર્ચા ઉપરથી એટલું સમજી શકાય એમ છે કે કોઈપણ સ્રોતભાષામાંથી કોઈપણ ધ્યેયભાષામાં એકસો ટકા સંપૂર્ણ અનુવાદની શક્યતા નથી. આમ છતાં

અનુવાદનાં બધા સ્તરો ઉપર પ્રભુત્વ મેળવીને કુશળ અનુવાદક સ્ત્રોતભાષામાંની સામગ્રીનો લગભગ સમગ્ર અનુવાદ કરી શકે એ અશક્ય નથી.

સંમંત્ર અનુવાદ

સ્ત્રોતભાષાની ધ્વનિસામગ્રી, વર્ણસામગ્રી, વ્યાકરણી સામગ્રી અને અર્થ-સામગ્રી એ ચારે પાસાંને આવરી લઈને થતો અનુવાદ સમગ્ર અનુવાદ બની શકે. અનુવાદના આ દરેક પાસાંને યોગ્ય ન્યાય આપીને, તેમને વાજખી મઠત્વ આપીને એ દરેક સ્તરની સામગ્રી ધ્યેયભાષામાં ત્રીજીવટભરી ચોકસાઈથી ઉતારવામાં આવી હોય તો એ લગભગ સમગ્ર અનુવાદ બની શકે છે. અલગત, સમગ્ર અનુવાદમાં સ્ત્રોતભાષાની વ્યાકરણી સામગ્રી ધ્યેયભાષાની એના જેવી જ વ્યાકરણી સામગ્રી રૂપે શબ્દો રૂપે બદલવામાં આવે છે. પરંતુ ધ્વનિ અને વર્ણોની શ્રેણીઓને સ્થાને જુદા જ એવા ધ્વનિઓ અને વર્ણોની શ્રેણીઓ ગોઠવવામાં આવે છે, કારણ કે બંને ભાષાના સમાનાર્થી શબ્દો કે સરખી વ્યાકરણી સામગ્રી એકસરખી ધ્વનિ-શ્રેણીઓ કે વર્ણશ્રેણીઓ રૂપે અસ્તિત્વ ધરાવતી હોય એવું બનતું નથી.

આંશિક અથવા નિયંત્રિત અનુવાદ

અનુવાદના કોઈ એક સ્તર ઉપર સ્ત્રોતભાષાની સામગ્રીને સ્થાને ત્યારે ધ્યેયભાષાની સામગ્રીને ગોઠવવામાં આવે છે ત્યારે તે આંશિક કે નિયંત્રિત અનુવાદ હોય છે. ક્યારેક માત્ર વ્યાકરણી સામગ્રીની ફેરબદલી કરવામાં આવે છે અને સ્ત્રોતભાષાના શબ્દોને અલગત કાગળ ઉપર ધ્યેયભાષાનાં વર્ણો દ્વારા અથવા બોલતી વખતે ધ્યેયભાષાના ધ્વનિઓ દ્વારા વ્યક્ત કરવામાં આવે એવું બને છે. સ્ત્રોતભાષાના શબ્દોના બરાબર એવા જ અર્થો ધ્યેયભાષાના કોઈપણ શબ્દોમાં મળવા મુશ્કેલ છે એ હકાકત બેતાં ઘણીવાર સ્ત્રોતભાષામાંથી આ રીતે એના એ જ શબ્દોનું ધ્યેયભાષામાં ઉછીના શબ્દો તરીકે આદાન કરવામાં આવે છે, અથવા લાવવામાં આવે છે. દા.ત. This is a table એવા વાક્યનો આ ટેબલ છે એવો આંશિક અનુવાદ સમગ્ર અનુવાદના આગ્રહને સ્થાને વ્યવહારુ છે કારણ કે ટેબલ એ એવો પદાર્થ છે કે જે અંગ્રેજ સંસ્કૃતિનો એક ભાગ છે અને ટેબલ એ પદાર્થ પોતે પણ અંગ્રેજ સંસ્કૃતિ પાસેથી જ આપણે અપનાવ્યો છે. શબ્દોનો કે સમાસોનો એના સમગ્ર રૂપમાં કે આંશિક રૂપમાં અનુવાદ કરવાનું ક્યારેક સમજવડબધું હોય છે. પરંતુ દર વખતે એવો અનુવાદ કરવાનો જડ આમક બેઠ્ઠો બને છે. દા.ત. This is a fan એવા વાક્યનો 'આ પંખો છે' એવો અનુવાદ ઘણો યોગ્ય છે કારણ કે Fan માટે રૂઢ થયેલો શબ્દ પંખો ઘણો બહુલિતો શબ્દ છે, અથવા તો Aware, Speed breaker ahead નો, સંભાળજો, મંત્રિ અગ્રેસરક આગળ છે,

જેવો અનુવાદ યોગ્ય છે કારણ કે Speed-breaker માટે આપણે પ્રચલિત શબ્દોનું નોંધકું ગતિ-અવરોધક મટ્ટી શકીએ છીએ, પરંતુ We ate ice cream નું ગુજરાતી અમે ઠંડી મહાઈ ખાધી બેહૂદું કે ભદ્રંભદ્રીય (જુઓને, બેહૂદા અનુવાદ માટે ભદ્રંભદ્રીય એવો પ્રયોગ આપણે કરીએ છીએ જે ઘણો સૂચક છે.) લાગે છે. ક્યારેક સમાસના એક શબ્દનો અનુવાદ કરીને, સમાસનો ખીન્ને શબ્દ સ્રોતભાષામાં જ યથાવત્ રાખીએ એવું પણ બને છે અને એવું નોંધકું ધ્યેયભાષામાં પ્રચલિત બની જાય એમ પણ બને છે. લાઠીચાળ, આગળોટ, કપ-રકાબી જેવા સમાસો એનાં જાણીતાં ઉદાહરણ છે.

શબ્દશઃ અનુવાદ

સમગ્ર અનુવાદની સાથે શબ્દશઃ અનુવાદને સાંકળવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવે છે. પરંતુ શબ્દશઃ અનુવાદનો વિભાવ સ્વભાષાના અતિ-આગ્રહી મમતાવાળા વિદ્વાનોની દેન છે. સમગ્ર અનુવાદમાં સ્રોતભાષાની વ્યાકરણી અને શબ્દની સામગ્રીના સ્થાને ધ્યેયભાષાની સામગ્રી ગોઠવવાનો સંપૂર્ણ પ્રયત્ન હોય છે, જડ આગ્રહ હોતો નથી. અનુવાદક જાણે છે કે બધા જ શબ્દો અને વ્યાકરણી સામગ્રીના જેવા જ અર્થ ધરાવતા શબ્દો અને વ્યાકરણી સામગ્રી ધ્યેયભાષામાં હોઈ શકે નહીં, એટલે એક એક શબ્દનો, પ્રત્યયનો, કાળ-લિંગ, વચન, પુરુષ વગેરે બધાંનો અનુવાદ કરવો શક્ય નથી. શબ્દશઃ અનુવાદની મનક રૂપે ક્યારેક It rains cats and dogsનો 'હૂતરાં-ગિલાડાં વરસે છે' એવો અનુવાદ ટાંકવામાં આવે છે. ગુજરાતી ભાષામાં વડે જે Bring my hot-coat અથવા તો who who came and what what said જેવાં અંગ્રેજી વાક્યો બોલાય છે તે શબ્દશઃ અનુવાદના નમૂનાઓ છે.

ભાવાનુવાદ અને રૂપાંતર

શબ્દશઃ અનુવાદને સામે છેડે ભાવાનુવાદ કે રૂપાંતર આવે છે. આંશિક કે નિયંત્રિત અનુવાદ સાથે આને સાંકળી શકાય નહીં. આ પ્રકારના અનુવાદમાં તો વ્યવહારુ ઉપયોગ કે જરૂરિયાતને નજર સામે રાખીને સ્રોતભાષામાં જેને વિશે જે કંઈ કહેવાયું છે. તેને ધ્યેયભાષાની રીતે કહેવાનો પ્રયત્ન હોય છે. આમાં ધ્યેયભાષાની સંસ્કૃતિ, સંદર્ભ અને ધ્યેયભાષાની પોતાની પ્રકૃતિ ઘણો મહત્વનો ભાગ ભજવે છે. એમ કરવા જતાં સ્રોતભાષામાં જે કંઈ કહેવાયું છે તે ઘણી બધી જુદી રીતે અને ક્યારેક તો તદ્દન ભિન્ન રૂપે જ કહેવાય એવું પણ બને છે. સ્રોતભાષામાં કદાચ અપેક્ષિત ન હોય તેવું કેટલુંક પણ રૂપાંતરમાં આવી શકે છે. Madcap અને Credulous માટે અનુક્રમે 'ઝાણી પાંસળી' અને 'કાચા કાનનું' એવા ગુજરાતી પદ્યોની યોજનાને ભાવાનુવાદ કહી શકાય.

ખાસ કરીને હરણુદાળ ભરતા વિદ્યાને ભાષાશિક્ષકને આમોદાન અને ટેપ-રેકૉર્ડર નામનાં જે સાધનો આપ્યાં છે તેનો વિવેકપૂર્વકનો ઉપયોગ શિક્ષકને માટે આશિષરૂપ પુરવાર થયો છે.

યાંત્રિક સહાય

દેખીતી રીતે આમોદાન અને ટેપરેકૉર્ડર યંત્રો છે અને યંત્રો હોવાને કારણે અન્ય સ્થૂળ સાધનોના ઉપયોગ કરતાં યંત્રોનો ઉપયોગ વિશેષ કાળજી અને તાલીમની અપેક્ષા રાખે છે.

શિક્ષણમાં યંત્રની સહાય એ આજની શિક્ષણપદ્ધતિને પશ્ચિમની દેશ છે એમ કહી શકાય. ઈ. સ. ૧૯૨૪ માં પ્રેસીએ ટાઇપરાઈટરના કદ્દુ એક ટીચિંગ મશીન રજૂ કરેલું. પ્રશ્નો અને ઉત્તરોની ભૂમિકા ઉપર એને યનાવવામાં આવેલું. આ પછી તો અનેક પ્રકારનાં યંત્રોની શોધ થઈ. ખીજા વિશ્વયુદ્ધ સમયે અને તે પછી આમોદાન ડિસ્ક, ટેઈપ્સ, ટેઈપરેકૉર્ડર, સ્લાઈડ્સ, ફિલ્મ, રેડિયો, ટેલિવિઝન અને કોમ્પ્યુટરની પણ મદદ લઈ શકાય છે એમ સિદ્ધ થયું. ભાષાશિક્ષણમાં અને તેમાંપ ખીજા ભાષાના શિક્ષણમાં તો લેંગ્વેજ-લેખોરેટરી ક્રાંતિ સર્જનાર બની શકે એમ છે એવી એક હવા લીધી થઈ. ખીજા ભાષાના શિક્ષણમાં છેલ્લા બે દસકાથી રેડિયોનો અને હવે છેલ્લાં બે-ત્રણ વરસથી ટેલિવિઝનનો ઉપયોગ ભારતમાં પણ થવા લાગ્યો છે. મોટાં શહેરોમાં અને સંપન્ન નગરોમાં લેંગ્વેજ-લેખોરેટરીની મદદથી ખીજા ભાષા શીખવવાનું ભારતમાં પણ શરૂ થયું છે.

ભાષા એ એક સંકુલ કૌશલ અથવા કૌશલ્યોનું કૌશલ હોવાથી તેને તત્ત્વજ્ઞતા કે આત્મસત્તા કરવા માટે પ્રયત્નપૂર્વક મથવું પડે છે. એ પ્રક્રિયામાં પુનરાવર્તન અને અનેક પ્રકારના સ્વાધ્યાયો ખૂબ ઉપયોગી થાય છે એ આપણે જાણીએ છીએ. પુનરાવર્તનો અને સ્વાધ્યાયોમાં વિદ્યાર્થીને યાંત્રિક સહાય ખૂબ ઉપયોગી થઈ શકે એમ છે. આ યાંત્રિક સહાયમાં આજે મુખ્યત્વે આમોદાન, ટેપરેકૉર્ડર, રેડિયો, ટેલિવિઝન, ફિલ્મ અને લેંગ્વેજ લેખોરેટરીનો સમાવેશ કરી શકાય.

આમોદાન

આમોદાન એ પ્રમાણમાં ઓછું ખર્ચાળ અને વધુ સરળતાથી બનેલો ઉપયોગ કરી શકાય તેવું યંત્ર છે. અવલોકીશલ માટેની, વાંચકીશલ માટેની, વાચનકીશલ માટેની અને અમુક અંશે લેખનકીશલ માટેની વિવિધ ક્વાલિટીની તૈયાર રેકૉર્ડ આમોદાન ઉપર પ્રમોડી શકાય. કેટલીક ભાષાઓ માટેની આવી તૈયાર સામગ્રી (પાઠો અને તે પાઠો અનુસારની તૈયાર રેકૉર્ડ) ઉપલબ્ધ છે. રશિયન ભાષા શીખવા માટે, ફ્રેન્ચ,

અંગ્રેજી અને જર્મન શીખવા માટેના આવા પાઠો અને તેની તૈયાર રેકૉર્ડ મળે છે. કાગળ જેટલી પાતળી અને પાંચેક ઈંચ વ્યાસની આવી રેકૉર્ડ પાઠોની સાથે પુસ્તકની અંદર જ ચોંટાડેલી હોય છે. એ રેકૉર્ડ વર્ગમાં વારંવાર વગાડવાથી લાપાશ્રવણની પુષ્કળ તાલીમ ઓછી મહેનતે શિક્ષક વિદ્યાર્થીઓને આપી શકે. એ રેકૉર્ડને ધીમી ઝડપે વગાડીને વિદ્યાર્થીઓને સાથે સાથે બોલવાનું સૂચવીને અનુકરણ અને પુનરાવર્તનથી વાક્યોશલની, સાથે સાથે વાંચવાનું સૂચવીને વાચનકૌશલની અને શ્રુતલેખન લખાવીને લેખનકૌશલની તાલીમ પણ આમોદાનની મદદથી અમુક અંશે આપી શકાય.

ટેઇપરેકૉર્ડર

આમોદાન કરતાં પ્રમાણમાં વધુ ખર્ચાળ અને જેનો ઉપયોગ થોડી યાંત્રિક આવડત માગી લે તેવું આ યંત્ર છે. ખાસ કરીને સ્પુલ્સ અને હવે તો વધુ પ્રચારમાં કેસેટ કેવી રીતે યંત્રમાં ગોઠવવી, ટેઇપના બે અથવા ચાર ટ્રેકનો કેવી રીતે ઉપયોગ કરવો, ત્રીસ-પિસ્તાળીસ કે સાઈઝ મિનિટ પછી કેસેટની એક બાજુ પૂરી થાય અને બંધ થઈ બીજા ને યંત્રવત્ બંધ ન થાય તો કેવી રીતે બંધ કરીને તેને કેવી રીતે ખીંચી બાજુ ગોઠવવી, કેવી રીતે ફરીથી રેકૉર્ડર ચાલુ કરવું, માત્ર સાંભળવા માટે કેવી રીતે ચાલુ કરવું, સાંભળવા અને સાથે સાથે બોલવાનું હોય તો તે માટે કઈ રીતે ચાલુ કરવું, પસાર થઈ ગયેલી ટેઇપ ફરીથી સાંભળવી હોય તો તેને કઈ રીતે પાછી વીંટાળવી, ટેઇપ ઉપર બોલાયેલું નોંધાઈ ગયું હોય ને તેને ભૂંસી નાખવું હોય તો કઈ રીતે ભૂંસી નાખવું કે બીજી પોતે જે ભૂંસવા માગે છે એટલું જ ભૂંસાય ને બાકીનું જેમનું તેમ રહે એ બધી બાબતો ચીવટપૂર્વક શીખી લેવી પડે. બેટરીથી ચાલતાં ટેઇપરેકૉર્ડર ખર્ચાળ છતાં કદમાં નાનાં તેથી હેરફેર માટે સરળ અને જેની કામગીરીની માહિતી સરળતાથી હસ્તગત થઈ શકે એવાં હોય છે. મોટા કદના પુસ્તક જેવડા ટેઇપરેકૉર્ડરથી માંડીને મોટી સ્ટેક્સ જેટલા કદનાં ટેઇપરેકૉર્ડર મળે છે. અલગતા, ટેઇપરેકૉર્ડર પોતે ખર્ચાળ છે અને એમાં ઉપયોગમાં લેવામાં આવતી ટેપ્સ પણ ખર્ચાળ હોય છે.

આમોદાન કરતાં ટેઇપરેકૉર્ડર ખર્ચાળ અને ચલાવવામાં વધુ સંકુલ હોવા છતાં તેનો એક મુખ્ય ફાયદો એ છે કે શિક્ષક પોતાની જરૂરિયાત પ્રમાણેના પાઠો તૈયાર કરીને, વિદ્યાર્થીઓની શુભવત્તા અનુસાર ક્વાયતોની તાલીમ આપી શકે. વળી વિદ્યાર્થીઓને વ્યક્તિગત તાલીમ આપવા માટેનું પણ એ ઉપયોગી સાધન છે. વિદ્યાર્થીને રેકૉર્ડર ચાલુ કરવાનું, બંધ કરવાનું, ટેઇપ ફેરવવાનું—અદલવાનું, ટેઇપને પાછી વીંટાળવું એવી થોડીક પ્રાથમિક બાબતો શીખવીને, શિક્ષક વિદ્યાર્થીને રેકૉર્ડર

સૌથી દે તો વિદ્યાર્થી પોતે ધ્રુવે એટલો સમય થ્રવણ અને વાક્યકૌશલની તાલીમ પોતાની જાતે મેળવે. વળી ટઈપરંકર્ડરમાં વિદ્યાર્થીના પોતાના ઉત્તરો નોંધવાની પણ સગવડ હોવાથી વિદ્યાર્થી પોતાની જાતે સાચા ઉત્તરોની સાથે પોતાના ઉત્તરો ચોક્કસાઈથી સરખાવી શકે અને પોતાની જાતે પોતાની ભાષામાં સુધારા કરી શકે.

રેડિયો

શિક્ષણ માટે અને ખાસ કરીને આમ શિક્ષણ માટે રેડિયોનો ઉપયોગ પરદેશો ઉપરાંત ભારતમાં પણ હેટલાક દસકાઓથી થાય છે. શાળાઓ માટેનો કાર્યક્રમ એ રેડિયોનો એક રોજિંદો કાર્યક્રમ છે. એમાં ભાષાશિક્ષણ માટે ખાસ પ્રસારણોને પણ અવકાશ છે એવું રેડિયો ઉપરથી પ્રસારિત કરવામાં આવના 'હિંદી શિક્ષણ', 'અંગ્રેજી શિક્ષણ' જેવા કાર્યક્રમોએ પુરવાર કર્યું છે.

જે તે પ્રદેશના વ્યાપક સીખનારાઓને દૃષ્ટિ સમક્ષ રાખીને, જે તે પ્રદેશની પ્રદેશભાષાની ભૂમિકાને પાર્શ્વભૂમાં રાખીને તે અનુસાર તૈયાર કન્ટેન્ટ પાઠો રેડિયો ઉપર સંવાદરૂપે ભજવવામાં આવે છે. આ પાઠો સાંભળીને અને સાંભળનાર પોતે રેડિયો ઉપરના વિદ્યાર્થીની સાથે સાથે વિદ્યાર્થીની ભૂમિકા ભજવીને ભાષાનાં વિવિધ કૌશલ્યોની તાલીમ મેળવી શકે છે. ખીજી ભાષા શિક્ષણમાં વ્યાકરણના નિયમો સીધા શીખવવાને બદલે એ નિયમોને વિવિધ કૌશલ્યોની જુદી જુદી ક્વાયતોમાં વણી લઈને એ ક્વાયતોરૂપે સંવાદો રજૂ કરવાથી ભાષાશિક્ષણ રસપ્રદ બની શકે એવું સૂચન કરી શકાય. અલગત, રેડિયોની મદદથી ભાષાશિક્ષણ મંપૂર્ણપણે થઈ ન શકે એ સ્પષ્ટ છે છતાં વર્ગકાર્યની સાથે રેડિયોના કાર્યક્રમોને સાંભળવાની યોજના થઈ શકે—જે ઘણી મુશ્કેલ અને અટપટી હોઈ શકે—તો પરિણામ દ્રષ્ટાથી આવે એવી ઘણી શક્યતાઓ છે.

ટેલિવિઝન

રેડિયોની રીતે જ ભાષાશિક્ષણના સંવાદો ટેલિવિઝન ઉપર પ્રસારિત કરવામાં આવે છે, જે તે પ્રદેશની પ્રદેશ ભાષાની ભૂમિકા પ્રમાણે ખીજી ભાષાના તૈયાર કન્ટેન્ટ પાઠો, ક્વાયતો અને સંવાદો ભજવવામાં આવે છે અને એ રીતે ભાષાશિક્ષણ ચાલે છે.

રેડિયો કરતાં ટેલિવિઝનનો લાભ એ છે કે ભજવતા સંવાદો સાંભળવા ઉપરાંત જોઈ શકાય છે. આગળ આપણે જોયું છે કે ભાષા સાંભળવી એની સાથે સાથે જોને સાંભળાચો છીએ તે વ્યક્તિઓને જોવી ભાષા શીખવામાં ખૂબ મદદરૂપ થાય છે. ભાષાની દરેક અભિવ્યક્તિની સાથે હાવભાવ અને મોડાઓ સંજ્ઞાઓ

હોય છે જે અવગમનની અસરકારકતામાં અથવા અર્થને સામી વ્યક્તિ સુધી પહોંચાડવામાં મોટા ભાગ ભગ્ન છે. અલગત, આ હાવભાવ અને ચેષ્ટાઓન કોઈ નિયમો તારવવાનો પ્રયત્ન કરવામાં આવતો નથી, એ હાવભાવ અને ચેષ્ટાઓ એટલી બધી વૈયક્તિક હોય છે કે તેના કોઈ નિયમો તારવી શકાય કે કંઈ તે શકાસ્પ છે છતાં ભાષાશિક્ષણમાં સાંભળવું ઉપરાંત જોવું અગત્યની બાબત છે તે સ્પષ્ટ છે

સ્વાભાવિક છે કે ટેલિવિઝન વર્ગકાર્યની પૂરક સામગ્રી રજૂ કરી શકે ટેલિવિઝનનો શિક્ષક વર્ગના શિક્ષકનું સ્થાન ભાગ્યે જ લઈ શકે કારણ કે ત્ય એકમાર્ગી પ્રવાહ ચાલતો હોય છે. વિદ્યાર્થીઓના અથવા શીખનારાઓના પ્રત્યક્ પ્રતિભાવોનું ટેલિવિઝનનો શિક્ષક અવલોકન કરી શકતો નથી પરંતુ અનુમાનર્થ તે સરેરાશ વિદ્યાર્થીને નજર સામે રાખીને શિક્ષણકાર્ય ચાલુ રાખે છે. શિક્ષણ એ વ્યક્તિગત કક્ષાએ થતી આપલેની પ્રક્રિયા છે એ વાત નજર સામે રાખીએ તે ટેલિવિઝનના શિક્ષણની મર્યાદાનો ખ્યાલ આવી શકે. આમ છતાં વર્ગકાર્ય ઉપરાંત વર્ગકાર્યના પૂરક કાર્યક્રમ તરીકે મુનરોવર્તનો અને દલીકરણ માટે વર્ગકાર્યની સાથે ટેલિવિઝનનું ભાષાશિક્ષણ સાંકળવામાં આવે તો એ ઘણી ઉપયોગી પ્રવૃત્તિ થાય.

ફિલ્મ

ટેલિવિઝનની રીતે ભાષાશિક્ષણની સામગ્રી પડદા ઉપર રજૂ કરીને ભાષા-શિક્ષણને જીવંત અને વાસ્તવિક બનાવવાનો આ ખર્ચાળ છતાં અસરકારક તરીકા છે.

ટેલિવિઝન કરતાં ફિલ્મનો લાભ એ છે કે એ દ્વારા રજૂ થનારા કાર્યક્રમને શિક્ષક પોતાના વર્ગકાર્ય સાથે સરળતાથી સાંકળી શકે એટલું જ નહીં, કયા સમયે, કયા તબક્કે કઈ ફિલ્મ પસંદ કરવી એનો નિર્ણય કરવા માટે શિક્ષક સ્વતંત્ર હોય છે. તે પોતાની જરૂરિયાત પ્રમાણેની ફિલ્મ પસંદ કરીને પોતાના પાઠો અને વિવિધ કોશલ્યોની ક્વાયતો પોતાના વિદ્યાર્થીઓને બતાવી શકે છે.

ટેલિવિઝનની જેમ જ ફિલ્મ એ પણ દ્રશ્ય-શ્રાવ્ય સહાયક છે એ વાત ધ્યાનમાં રાખવી ઘટે. વિદ્યાર્થીઓને ફિલ્મ દ્વારા શિક્ષણ આપવાનું કેન્દ્રવર્તી પ્રયોજન વર્ગકાર્યમાં શિક્ષકને સહાય કરવાનું માત્ર છે. ફિલ્મો કઈ શિક્ષકના વાસ્તવિક વર્ગકાર્યની અવેજમાં ચાલી શકે નહીં. કેટલીકવાર શિક્ષણ કરતાં મનોરંજન માટે ફિલ્મ બતાવવામાં આવે છે એવા ખ્યાલને કારણે શિક્ષણનો હેતુ ગોણ બની જાય એ ભયસ્થાન પણ ધ્યાનમાં રાખવું જોઈએ.

લેંગ્વેજ-લેખોરેટરી

કેટલીકવાર ટેઈપરેકોર્ડરનો સામૂહિક ઉપયોગ એટલે લેંગ્વેજ-લેખોરેટરી બની જાય છે. કેટલીક વાર દસ્ય-શ્રાવ્ય સહાયક તરીકે ફિલ્મ અને ટેઈપરેકોર્ડરના સંમિશ્રણથી લેંગ્વેજ લેખોરેટરીનો ઉપયોગ કરવામાં આવે છે.

ટેઈપરેકોર્ડરના સામૂહિક ઉપયોગ તરીકે બ્યારે લેંગ્વેજ-લેખોરેટરીની કામગીરી ચાલતી હોય ત્યારે મુખ્યત્વે રેડિયો જેવી કામગીરી એ બળવે છે એમ કહી શકાય. આને ઓક્ટાસ્ટિંગ પ્રકારની લેખોરેટરી તરીકે અથવા ક્યારેક કાયલ ટાઈપ લેખોરેટરી તરીકે પણ ઉપયોગમાં લેવામાં આવે છે. મુખ્યત્વે ઉપર જોડવામાં આવેલી ટેઈપ મુજબ બધા વિદ્યાર્થીઓને પાઠો, ક્વાયતો વગેરે સાંભળવા મળે છે. અલગત, વચ્ચે વચ્ચે ખાલી રાખવામાં આવતી ખાલી જગ્યાઓમાં અને તેમ ટેઈપના સ્ટુકન્ટ ટ્રેક તરીકે ઓળખાતા ભાગ ઉપર વિદ્યાર્થીઓ પોતાના ઉત્તરો રેકર્ડ કરી શકે એવી વ્યવસ્થા પણ કેટલીક લેખોરેટરીમાં કરવામાં આવે છે. કેટલીકવાર પ્રથમ હારના અથવા અમુક નંબરથી અમુક નંબર સુધીના વિદ્યાર્થીઓ અમુક પાઠો કે ક્વાયતો સાંભળતા હોય ત્યારે બીજી હારના કે અમુકથી અમુક નંબર સુધીના વિદ્યાર્થીઓ એમની જરૂરિયાત પ્રમાણેના બીજા પાઠો કે ક્વાયતો સાંભળતા હોય તેવી વ્યવસ્થા પણ થઈ શકે છે.

કેટલીકવાર અનેક પાઠો અને ક્વાયતોની શ્રાવ્ય હાયમેરી તરીકેની કામગીરી પણ લેંગ્વેજ લેખોરેટરી બળવે છે. કેટલીકવાર માત્ર વિદ્યાર્થીઓ જ પોતાની જરૂર પ્રમાણેના પાઠો અને ક્વાયતો પોતાની બેઠક ઉપર બેઠાં બેઠાં સાંભળી શકે એવી વ્યવસ્થા પણ થઈ શકે છે.

પરંતુ લેખોરેટરી શ્રાવ્ય અથવા તે બહુ બહુ તો દસ્ય-શ્રાવ્ય સહાયક છે અને વર્ગિકાર્યની પૂરક કામગીરી એ બળવે છે તે વાત નોંધવી જોઈએ.

યાંત્રિક સહાયનો હેતુ

ભાષાશિક્ષણમાં યાંત્રિક સહાય હંમેશાં ઉપયોગી હોય જ એમ નથી પરંતુ ક્યારેક અમુક ચોક્કસ હેતુઓ સિદ્ધ કરવા માટે આ સહાયકો ઘણાં ઉપયોગી પુરસ્કાર થયાં છે. ભાષાશિક્ષણનો ક્યો-હેતુ હોય ત્યારે ઈઈ યાંત્રિક સહાય સૌથી વધુ ઉપયોગી અને પરિણામદાયી સિદ્ધ થશે એ પ્રયોગો, અભ્યાસો અને અવલોકનને આધારે મેળવેલા અનુભવો ઉપરથી નક્કી થઈ શકે. આમ જતાં અમુક પ્રકારના શીખનારાઓ હોય, અમુક પ્રકારનું વાતાવરણ અને પરિસ્થિતિ હોય, અમુક પ્રકારના શીખનારાઓ હોય અને ભાષાશિક્ષણનો અમુક ચોક્કસ હેતુ

હોય તો કયા પ્રકારની યાંત્રિક સહાય ઉપયોગી થઈ શકશે એના નિયમો તૈયાર કરવામાં આવ્યા નથી પરંતુ સામાન્ય માન્યતા અને અનુભવ એવો છે કે શિક્ષક પરિસ્થિતિ, વતાવરણ, સગવડો, વિદ્યાર્થીઓની કક્ષા અને ભાષાશિક્ષણના હેતુ અનુસાર કઈ યાંત્રિક સહાય સૌથી વધુ ઉપયોગી સિદ્ધ થશે એ વાજબી રીતે નક્કી કરી શકે.

સામાન્ય અનુભવ એવો છે કે યાંત્રિક સહાયથી વર્ગકાર્ય ઉપરાંતની જે મજૂરી શિક્ષકે કરવી પડે છે એમાંથી શિક્ષકને ગયાવી શકાય, ટેટલીકવાર તો પાઠ, ક્વાયતોનો પરિચય, તેનો વિકાસ, તેનું અર્થઘટન, સાર, તારણો વગેરે પણ યંત્ર ઉપર સીધાં રજૂ કરવામાં કાંઈ મુશ્કેલી નહીં નથી. કવિતાઓના લયને, વાચનના અને વાતચીતના આરોહ-અવરોહ, અને ચોક્કસ પ્રકારની લઘુઓને, વાર્તા અને પ્રસંગોના કથનને, સંવાદોને અને વિવિધ પ્રકારની કસોટીઓને યંત્ર ઉપર અસરકારક રીતે રજૂ કરવામાં ઘણી સફળતા મળી છે. આ યંત્ર સહાયને કારણે શીખનાર પ્રસંગ, ઘટના કે પરિસ્થિતિની સાથે તાદાત્મ્ય સાધે છે અને શિક્ષણ જાણે કે વાસ્તવિક પરિસ્થિતિમાં ચાલતી પ્રક્રિયા બની રહે છે. આ કારણે ભાષાશિક્ષણ કે જે વાસ્તવિકતાના સ્પર્શ વિના એક કંટાળાજનક વેઠ બની રહે છે તે જીવંત રસિક પ્રક્રિયા બની શકે છે. સમૂહની તાલીમ ઉપરાંત વ્યક્તિગત તાલીમ કે જે ભાષાશિક્ષણમાં ખૂબ જ જરૂરી બાબત છે તેને માટે યંત્ર સહાય ખૂબ ઉત્તમ પુરવાર થઈ છે.

યંત્રસહાયની સગવડો

યંત્રસહાયથી ટેટલીક દેખીતી સગવડો શિક્ષણમાં જોવા મળી શકી છે.

ભાષાશિક્ષણ એ મુખ્યત્વે સાંભળીને જાણવાનું કૌશલ છે. યંત્રની મદદથી ભાષાને એની સામાન્ય ઝડપે, સ્વાભાવિક અને માન્ય ઉચ્ચારણો સાથે સાંભળવાની પુષ્કળ તક શીખનારને મળે છે. વળી, જે કશુંયે એ સાંભળે છે એને એવાં જ ઉચ્ચારણો, આરોહ-અવરોહ, સ્વરાધાતો અને લઘુઓથી બોલવાની-અનુકરણની ધ્રુવે તેટલી તાલીમ શીખનાર મેળવી શકે છે. દેખીતું છે કે ભાષાને એક સંકુલ કૌશલ તરીકે સ્વીકારીએ છીએ એટલે ભાષાની ભાતને સ્મૃતિબદ્ધ કરવામાં આવાં વારંવારનાં અનુકરણો-પુનરાવર્તનો ખૂબ જ ઉપયોગી થાય. યંત્રની સહાય હોવાથી ભાષાનો એના સમગ્ર સંદર્ભમાં વપરાશ થતો અનુભવી શકાય છે અને ભાષા એના સમગ્ર સંદર્ભ વિના આંશિકરૂપે કટકે કટકે, એનાં અમુક પાસાંઓ રૂપે આત્મસાત્ થવી દેવી મુશ્કેલ છે તે બાણીતું છે. ખાસ કરીને અનિસંયોજનો અને રૂપસંયોજનો (વાક્યરચનાઓ વગેરે) એમના સમગ્ર સંદર્ભને કારણે આત્મસાત્ કરવાં સરળ પડે

છે, એટલું જ નહીં પરંતુ મુખ્યત્વે તો એ સમગ્ર સંદર્શને કારણે અર્થનો જ બોધ થાય છે તેને કારણે લાખાશિક્ષણ સરળ, અસરકારક અને તેથી પરિણામદાયી બને છે.

શીખનારનું શિક્ષક ઉપર ઘોષ્ટા નિયમન હોતું નથી; જ્યારે યંત્ર ઉપર શીખનારનું નિયમન હોવાથી જ લાખ પોતે ફરીથી શીખવા માગે તેને તે ફરીથી વગાડી શકે છે અને ચાહે તેટલું ચાહે ત્યારે પુનરાવર્તન કરી શકે છે. વળી તૈયાર કરેલા પાઠો અને કવાયતોમાં પોતાની મુનસફી પ્રમાણે શિક્ષક દેરફાર કરી શકે, જ્યારે યંત્ર એમ કરી શકે નહીં. તેથી એકધારી કક્ષાએ યંત્રની મદદથી શિક્ષણપ્રક્રિયા ચાલી શકે. શિક્ષકને વર્ગમાં લાજુવતી વખતે શારીરિક-માનસિક સ્વસ્થતાનો અભાવ બાધારૂપ ઘણી વખત થઈ શકે જ્યારે યંત્રની અસ્વસ્થતાનો કે મૂડનો ઘોષ્ટા પ્રશ્ન રહેતો નથી. શીખનાર પોતાની ઇચ્છા હોય તે પાઠો અને કવાયતો યંત્રની મદદથી સાંભળી શકે. જ્યારે શિક્ષક સમૂહને નજર સામે રાખીને લાજુવતો હોવાથી બધાએ એકસરખું લાજુવાતું રહે છે. આ યંત્ર વ્યક્તિગત તાલીમ માટે ઘણાં ઉપયોગી પુરવાર થયાં છે. શીખનાર માટેની વસ્તુદક્ષી કસોટીઓ યંત્ર ઉપર તૈયાર હોય છે તેની મદદથી શીખનાર વારંવાર પોતે શીખેલું જરાજરા છે કે કેમ તેની ચકાસણી કરી શકે છે. પોતાના ઉત્તરો ફરીથી સાંભળીને તેના નિરીક્ષણ-પરીક્ષણથી પોતે જ પોતાની ભૂતને સુધારી શકે છે અને વધુ ચોક્કસ બનેતો બને છે. શીખનાર જેટલો સમય આપવો હોય તેટલો સમય આપી શકે છે અને યંત્ર ઉપર શીખનારની પ્રગતિનો હેવાલ એના ઉત્તરોમાં આપોઆપ નોંધાયેલો હોવાથી શીખનાર પોતે જેટલું શીખ્યો તેના અવલોકનથી આત્મસંતોષ મેળવી શકે છે. સૌથી વધુ મહત્વની બાબત તો એ છે કે લાખા શીખવી એ કૌશલ્યને સ્મૃતિબદ્ધ કરવાની-પ્રક્રિયા છે જેમાં વારંવારનાં પુનરાવર્તનો અનિવાર્ય છે. આવાં પુનરાવર્તનો શિક્ષક માટે કંટાળાજનક મજૂરી કે વેડૂ બની બને છે જેમાંથી યંત્રની મદાય શિક્ષકને બચાવે છે. આમ થતાં શિક્ષકનો ઘણો સમય બચે છે જે દરમિયાન તે વિદ્યાર્થીઓને પડતી મુશ્કેલીઓનું અવલોકન, એને આધારે નવા ને નવા મંવાદો, કવાયતો અને પાઠોની જોડવણી, અભ્યાસક્રમની પુનઃચયના, પૂરકસામગ્રીની તૈયારી અને તેનું નિર્માણ અને વિવિધ પ્રકારની કસોટીઓ ચોજી શકે છે. યંત્રની સહાયથી આમ શિક્ષક પુનરાવર્તન જેવાં યંત્રવત્ અને તેથી કંટાળાજનક વેરૂપ બની રહેતાં કામમાંથી મુક્તિ મેળવે છે અને લાખાશિક્ષણનાં વધુ ઉપયોગી અને સર્જનાત્મક કામો માટે પોતાનો સમય ફાળવી શકે છે.

આનો અર્થ એ થયો કે લાખાશિક્ષણમાં યંત્રોની મદાય ક્ષેત્ર બતાવતાં શિક્ષકોની અવેજીમાં એ કામ કરશે એવું જરા પણ નથી. વળી યંત્રો નિરુપેક્ષ સ્થાન લેતાં શિક્ષકોની બેકારીનો પ્રશ્ન હોયો યશે એવો ભય રાખવાની પણ જરૂર

નથી. યંત્રો કોઈ દિવસ શિક્ષકનું સ્થાન લઈ શકે નહીં કારણ કે શિક્ષણપ્રક્રિયા એકાંત જાણનાર અને તેનાથી વધુ જાણનાર વચ્ચેની આપણે છે અને એ આપણે માનસિક અથવા જ્ઞાનસિદ્ધ ભૂમિકા ઉપર ચાલે છે. યંત્ર આપી શકે છે પણ લઈ શકતું નથી. શીખનારના પ્રતિભાવો નોંધી શકતું નથી અને તે પ્રતિભાવો અનુસાર પોતાની શિક્ષણ પદ્ધતિમાં તાત્કાલિક ફેરફારો કરી શકતું નથી તે એની મોટી મર્યાદા છે. વળી યંત્ર અભ્યાસક્રમો, ક્ષાયતો અને ક્ષાયતોની રજૂઆત કરી શકે છે પણ તે સામગ્રીનું નિર્માણ કરી શકતું નથી. એની જરૂર પ્રમાણેની ગોઠવણી, મેળવણી અને પુનર્ચના કરી શકતું નથી. આ કારણે તે શિક્ષકનું સ્થાન લઈ શકે નહીં, પરંતુ શિક્ષકને મદદરૂપ થઈ શકે. યંત્રની સહાય લઈને શિક્ષક જે માત્ર વર્ગમાં રજૂઆત કરનાર અસિનેતા હોય તે હવે નિર્માતા, દિગ્દર્શક અને આખા ભાષા-શિક્ષણના ખેલનો મુખ્યદાર બની શકે એવી શક્યતા હાલની થઈ છે.

યંત્રસહાયની સામે સાવચેતી

છેલ્લા બે દસકાથી યંત્રસહાયને કારણે ભાષાશિક્ષણમાં ક્રાંતિ આવી જશે એવા ખ્યાલથી ભારત જ નહીં, દ્વિલિપીઈન્ડિયા, નાઈજેરીયા, પાકિસ્તાન અને એવા ખીજા ઘણા દેશોમાં યંત્રસહાય માટેની આંધળી દોડ શરૂ થઈ છે. યંત્રસહાય એ માત્ર સહાય છે અને તેનાથી ક્રાંતિ આવી જાય કે યંત્ર એ કોઈ જનદુઈ ચિરાગનું કામ કરે તેમ માનવું જૂલલરેણું છે. આ સહાયનો ઉપયોગ વિવેકપૂર્વક અને પોતાની સમગ્ર અનુસાર જ કરી શકાય.

આજ કદીને યંત્રસહાય એ ખર્ચોળ ખાગત છે. ઉપરાંત યંત્રોની જે સાધન-સામગ્રી હોય છે તે ખાસ જગ્યા રોકે છે. ભારત જેવા દેશોમાં જ્યાં વિદ્યાર્થીઓને ખેંસાડવા માટે પૂરતા ઓરડા ન હોય ત્યાં હજારોને અર્થે લેન્ડલેન્ડ સેલોન્ટરીના એરકન્ડિશનિંગ ઓરડાઓ બાંધવાની યોજના મૂકવી એ નહીં મૂર્ખાગી છે. વળી આ સાધનસામગ્રીની જાળવણી, તેનું મંચાલન, તેની મરામત વગેરે ખાસ પ્રકારની કાળજી અને તાલીમ માગી લે છે જે માટે શિક્ષક અને કારીગરોને તૈયાર કરવા પડે. શિક્ષકોને તો વર્ગદાર્યની સાથે યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ સામગ્રીને જેવી રીતે સાંકળવી તેની પણ ખાસ તાલીમ આપવી પડે અને સૌથી વધુ તો શિક્ષકનું આવાં સાધનો તરફનું વલણ જલ્દવાનો પ્રશ્ન પણ ઘણો અગત્યનો છે.

આપણા ભારત જેવા પછાત દેશોમાં ગામડાના દેટલાય શિક્ષકોએ ગ્રામોદ્દેશન જોઈ હોતું નથી એમ કહેવામાં અતિશયોક્તિ નથી. દરેક શાળામાં એક ગ્રામોદ્દેશન અને ભાષાશિક્ષણ માટેની સહાયક સામગ્રીની રેકૉર્ડ આપવામાં આવે તો એ ગ્રામોદ્દેશન કાં તો હેઠમાસ્તરને વેર ઉપયોગમાં લેવાય અથવા તો શાળામાં એના

ઉપર ફિલ્મી ગીતો વધુ વાગે એવી દલીલને નકારી શકાય એમ નથી. વળી શિક્ષકો જ્યાં કાળાં પ્રાટિયાં અને ચોક્કનો જ યોગ્ય અને પૂરતો ઉપયોગ ન કરતા હોય ત્યાં યંત્રસહાયની હિમાયત કરવી એ ઉપહાસને પાત્ર થાય એમાં શંકા નથી. શિક્ષકોને શિક્ષણ માટેની જ પૂરતી તાલીમ અપાઈ છે કે કેમ એ શંકાસ્પદ હોય ત્યાં તેમને યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ સામગ્રીનો પરિણામદાયો બને એ રીતે, હેતુપૂર્વકનો, વિવેકપૂર્વકનો અને શિક્ષણના મનોવૈજ્ઞાનિક નિયમો અનુસારનો ઉપયોગ કરવાની તાલીમ આપવાનો પ્રશ્ન કેટલો વિકટ છે એ સમજાય એવું છે. પોતાના વિદ્યાર્થીઓની કઈ મુશ્કેલીઓ માટે તે યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ કઈ સામગ્રીનો ઉપયોગ કરવા માગે છે, તેને માટેના ઉત્તમ પાઠો અને ક્વાયતો ક્યાં છે, તે ક્વાયતોમાં ક્યા ફેરફારો પોતાની જરૂરિયાત મુજબ કરવા ઉચિત છે, તે ફેરફારો સહિતની ટેકપસ્ક્રિપ્ટ તૈયાર કરવા શું શું કરવું જોઈએ અને વારંવાર મૂલ્યાંકન કરતા રહીને પોતે સાચી દિશામાં તાલીમ આપી રહ્યો છે કે કેમ એ બધી બાબતોમાં વિવેક ખાસ સૂઝવાળા શિક્ષકો કરી શકે અને ખાસ પ્રકારની તાલીમ અને અનુભવ વિના આવા વિવેક ન કરી શકતા શિક્ષકો યંત્રસહાયનો દુરુપયોગ કરે અથવા એ સાધનસામગ્રી ધૂળ ખાધા કરે એવી સ્થિતિ સર્જાય એમ ન માનવાને કોઈ કારણ નથી.

આ જ એક મુખ્ય કારણસર અલ્પવિકસિત દેશોમાં યંત્રસહાયનો વિશેષ પલ્લુ થઈ રહ્યો છે. એક ખીજું અગત્યનું કારણ એ છે કે હવે એ બાબત પણ લગભગ સંમતિ સાધવામાં આવી છે કે તળલાયક નેટવર્ક ચોક્કસાઈથી ઉચ્ચારણો કરીને ખીજી ભાષા બોલવાની કોઈ જરૂર નથી. જોકે જે ભાષા શીખવામાં આવે તેના માન્ય સ્વરૂપનો વપરાશ શીખનાર કરી શકે એ આવશ્યક છે છતાં માન્ય સ્વરૂપ એ કોઈ નિર્ધારિત બિંદુ નથી પરંતુ એક સામાન્ય રીતે સ્વીકાર્ય એવી ભાષાવપરાશની સીમારેખા હોય છે. આ કારણસર બ્રિટિશ ઇંગ્લિશ નેવું જ અંગ્રેજી બોલતાં શીખવાનું કોઈ અનિવાર્ય પ્રયોગન નથી એમ ખીજી ભાષા તરીકે અંગ્રેજી શીખવનાર-શીખનાર વર્ગ સ્વીકારતો થયો છે અને તેથી જેમ અમેરિકન ઇંગ્લિશ કે ઓસ્ટ્રેલિયન ઇંગ્લિશ અસ્તિત્વમાં છે તેવા ઇન્ડિયન ઇંગ્લિશથી લેશ પણ સંક્રમ્ય પામવાની જરૂર નથી એમ સ્વીકારાર્થુ છે. આ જ કારણે દક્ષિણ ભારતમાં દ્રવિડી-હિંદીના વપરાશને પણ સ્વીકૃતિ મળી છે. ભાષાની આ તો મૂળભૂત પ્રકૃતિ છે. એક જ સ્વરૂપે એ ન તો સમયના પરિમાણ ઉપર વપરાય છે કે ન તો સ્થળના પરિમાણ ઉપર વપરાય છે. એના વપરાશની વિવિધતાની એક ચોક્કસ સીમારેખા હોવી જોઈએ અને એ સીમા રેખા ભાષિકતા પરસ્પરતા વાગવવાદારને

સરળતાથી એકબીજાને સમજી શકે એ દક્ષાએ ચાલુ રાખે એ જરૂરી છે. પરસ્પરને અસરકારક રીતે સમજવા જેટલો વાગવ્યવહાર એ ભાષાશિક્ષણનું મહત્વનું લક્ષ્ય અને પરિણામ છે.

વળી ભાષાની વિવિધતા અને તેની છેક વ્યક્તિગત લાક્ષણિકતાઓ સાથેના વપરાશ જેટલીક વાર મર્યાદા બનવાને બદલે વિશેષતા બને છે એ હકીકત છે. અલબત્ત, સામાન્ય વાગવ્યવહારમાં એક ભાષા ઉપર પડેલી અન્ય ભાષાની અસર એ વધારાના અવાજ તરીકે ઓળખાય છે છતાં એ અન્ય ભાષાની અસરને કારણે અમુક ભાષાનો વપરાશ સાંભળવો-માણવો ગમે છે એમ પણ જોવા મળ્યું છે. અંગ્રેજ ફિલ્મોમાં એની પોતાની ફ્રેન્ચ ભાષાની લઢણો સાથે અંગ્રેજી બોલતો ફ્રેન્ચ એક્ટર આર્સ બોવર એની ફ્રેન્ચ લઢણોને કારણે જ મુખ્યત્વે ફિલ્મોમાં એક્ટર તરીકે લેવાતો એ બાણીતું ઉદાહરણ છે. આપણી હિન્દી ફિલ્મોનાં મોટા ભાગનાં અભિનેતાઓ-અભિનેત્રીઓ તેમની ઉર્દૂ શૈલીને કારણે વધારે લોકપ્રિય બન્યાનાં ઉદાહરણો પણ ટાંકી શકાય. ગુજરાતી નટો-તળ ગુજરાતીના ભાષિકો હોવા છતાં બંગાળી લઢણથી કે ઉર્દૂ લઢણથી ગુજરાતી બોલીને વધુ લોકપ્રિય થવા મળે છે એ હકીકતનું સ્વચ્છ પણ કહી શકાય. આ બધાં કારણોસર હવે સામાન્ય રીતે યંત્રસહાયને મોજશોખની સાધનસામગ્રી માનવા તરફનું વલણ વધતું જાય છે.

ઉપસંહાર

આમ છતાં જ્યાં ગ્રામોદ્ધાર, ટેપરેકૉર્ડર અને સગવડ વધારે હોય ત્યાં ફિલ્મ વગેરે સરળતાથી ઉપલબ્ધ હોય ત્યાં તેનો ભાષાશિક્ષણ માટે ઉપયોગ કરવામાં આવે તો એ જરાય નુકસાનકારક નથી એ સ્પષ્ટ છે.

માની લઈએ કે ખીજભાષાના શિક્ષણમાં શીખનારે તળભાષક જેવી જ ભાષા બોલવાનો આગ્રહ રાખવાની જરૂર નથી. એટલું જ નહીં મોટાભાગનાં ખીજ ભાષા શીખનારાંઓને તો ભાષ્યે જ એ ખીજભાષા બોલવા માટેની તક પણ મળતી હોય છે એટલે બોલવા માટે ભાષા શીખવાની જરૂર ન હોય તોય ભાષા શીખનાર યંત્રસહાયની મદદ લે તો ભાષાશિક્ષણ વધુ સરળ અને અસરકારક બને એ નિઃસંશય છે. કારણ કેખીતું છે. ભાષા પ્રાથમિક રીતે અને મૂળભૂત રીતે સાંભળીને શીખી શકાતી પ્રવૃત્તિ છે એ આપણે આગળ જોયું છે. સાંભળીને શીખવામાં આવેલી ભાષા સરળતાથી સ્મૃતિબદ્ધ થાય છે એ પણ આપણે જાણીએ છીએ. યંત્રસહાય શીખનારને ભાષા સાંભળવાની પુષ્કળ તક પૂરી પાડે છે એ આગળ નોંધ્યું છે એટલું જ નહીં, ભાષા બોલવાની અને ભાષાને તેના વાસ્તવિક

ઉપર ફિઝી ગીતો વધુ વાગે એવી દલીલને નકારી શકાય એમ નથી. વળી શિક્ષકો જ્યાં કાળાં પાટિયાં અને ચોકતો જ ચોગ્ય અને પૂરતો ઉપયોગ ન કરતા હોય ત્યાં યંત્રસહાયની હિમાયત કરવી એ ઉપહાસને પાત્ર થાય એમાં શંકા નથી. શિક્ષકોને શિક્ષણ માટેની જ પૂરતી તાલીમ અપાઈ છે કે કેમ એ શંકાસ્પદ હોય ત્યાં તેમને યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ સામગ્રીનો પરિણામદાયી બને એ રીતે, હેતુપૂર્વકનો, વિવેકપૂર્વકનો અને શિક્ષણના મનોવૈજ્ઞાનિક નિયમો અનુસારનો ઉપયોગ કરવાની તાલીમ આપવાનો અશ્ર ક્રેડેલો વિકટ છે એ સમજાય એવું છે. પોતાના વિદ્યાર્થીઓની કઈ મુશ્કેલીઓ માટે તે યંત્રસહાય દ્વારા ઉપલબ્ધ કઈ સામગ્રીનો ઉપયોગ કરવા માગે છે, તેને માટેના ઉત્તમ પાઠો અને કવાયતો ક્યાં છે, તે કવાયતોમાં કયા ફેરફારો પોતાની જરૂરિયાત મુજબ કરવા ઉચિત છે, તે ફેરફારો સહિતની ટેકપસ્ક્રિપ્ટ તૈયાર કરવા શું શું કરવું જોઈએ અને વારંવાર મૂલ્યાંકન કરતા રહીને પોતે સાચી દિશામાં તાલીમ આપી રહ્યો છે કે કેમ એ બધી બાબતોમાં વિવેક ખાસ સૂઝવાળા શિક્ષકો કરી શકે અને ખાસ પ્રકારની તાલીમ અને અનુભવ વિના આવા વિવેક ન કરી શકતા શિક્ષકો યંત્રસહાયનો દુરુપયોગ કરે અથવા એ સાધનસામગ્રી ધૂળ ખાધા કરે એવી સ્થિતિ સર્જાય એમ ન માનવાને કોઈ કારણ નથી.

આ જ એક મુખ્ય કારણસર અદ્યવિકસિત દેશોમાં યંત્રસહાયનો વિગ્રહ પણ થઈ રહ્યો છે. એક ખીજું અગત્યનું કારણ એ છે કે હવે એ બાબત પણ લગભગ સંમતિ સાધવામાં આવી છે કે તળભાષક નેટલાં ચોકસાઈથી ઉચ્ચારણો કરીને ખીજી ભાષા બોલવાની કોઈ જરૂર નથી. જોકે જે ભાષા શીખવામાં આવે તેના માન્ય સ્વરૂપનો વપરાશ શીખનાર કરી શકે એ આવશ્યક છે છતાં માન્ય સ્વરૂપ એ કોઈ નિર્ધારિત ણિંદુ નથી પરંતુ એક સામાન્ય રીતે સ્વીકાર્ય એવી ભાષાવપરાશની સીમારેખા હોય છે. આ કારણસર બ્રિટિશ ઈંગ્લિશ નેવું જ અંગ્રેજી બોલતાં શીખવાનું કોઈ અનિવાર્ય પ્રયોગન નથી એમ ખીજી ભાષા તરીકે અંગ્રેજી શીખવનાર-શીખનાર વર્ગ સ્વીકારતો થયો છે અને તેથી જેમ અમેરિકન ઈંગ્લિશ કે ઓસ્ટ્રેલિયન ઈંગ્લિશ અસ્તિત્વમાં છે તેવા ઈન્ડિયન ઈંગ્લિશથી લેશ પણ સંદેહ પામવાની જરૂર નથી એમ સ્વીકારાયું છે. આ જ કારણે દક્ષિણ ભારતમાં ટ્રિવિડી-હિંદીના વપરાશને પણ સ્વીકૃતિ મળી છે. ભાષાની આ તો મૂળભૂત પ્રકૃતિ છે. એક જ સ્વરૂપે એ ન તો સમયના પરિમાણ ઉપર વપરાય છે કે ન તો સ્થળના પરિમાણ ઉપર વપરાય છે. એના વપરાશની વિવિધતાની કોઈ એકમ સીમારેખા હોવી જોઈએ અને એ સીમારેખા ભાષાકૌશલ્ય પરસ્પરના વાચકવચકારને

સરળતાથી એકબીજાને સમજી શકે એ દક્ષાએ ચાલુ રાખે એ જરૂરી છે, પરસ્પરને અસરકારક રીતે સમજવા નેટલો વાગ્વ્યવહાર એ ભાષાશિક્ષણનું મહત્વનું લક્ષ્ય અને પરિણામ છે.

૧મી ભાષાની વિવિધતા અને તેની છેક વ્યક્તિગત લાક્ષણિકતાઓ સાથેનો વપરાશ દૈનિક વાર મર્યાદા બનવાને બદલે વિશેષતા બને છે એ હકીકત છે. અલખત, સામાન્ય વાગ્વ્યવહારમાં એક ભાષા ઉપર પડેલી અન્ય ભાષાની અસર એ વધારાના અવાજ તરીકે ઝાળખાય છે છતાં એ અન્ય ભાષાની અસરને કારણે અમુક ભાષાનો વપરાશ સાંભળવો-માણવો ગમે છે એમ પણ જોવા મળ્યું છે. અંગ્રેજી ફિલ્મોમાં એની પોતાની ફ્રેન્ચ ભાષાની લઢણો સાથે અંગ્રેજી બોલતો ફ્રેન્ચ એક્ટર ચાર્લ્સ બોવર એની ફ્રેન્ચ લઢણોને કારણે જ મુખ્યત્વે ફિલ્મોમાં એક્ટર તરીકે લેવાતો એ બાણીતું ઉદાહરણ છે. આપણી હિન્દી ફિલ્મોનાં મોટા ભાગનાં અભિનેતાઓ-અભિનેત્રીઓ તેમની ઉર્દૂ શૈલીને કારણે વધારે લોકપ્રિય બન્યાનાં ઉદાહરણો પણ ટાંકી શકાય. ગુજરાતી નટો-તળ ગુજરાતીના ભાષિકા હોવા છતાં ગંગાળી લઢણથી કે ઉર્દૂ લઢણથી ગુજરાતી બોલીને વધુ લોકપ્રિય થવા મળે છે એ હકીકતનું સૂચન પણ કરી શકાય. આ બધાં કારણોસર હવે સામાન્ય રીતે યંત્રસહાયને મોજશોખની સાધનસામગ્રી માનવા તરફનું વલણ વધતું જાય છે.

ઉપસંહાર

આમ છતાં જ્યાં ગ્રામોફોન, ટેપરેકોર્ડર અને સગવડ વધારે હોય ત્યાં ફિલ્મ વગેરે સરળતાથી ઉપલબ્ધ હોય ત્યાં તેનો ભાષાશિક્ષણ માટે ઉપયોગ કરવામાં આવે તો એ જરાય નુકસાનકારક નથી એ સ્પષ્ટ છે.

માની લઈએ કે ખીજભાષાના શિક્ષણમાં શીખનારે તળભાષક જેવી જ ભાષા બોલવાનો આગ્રહ રાખવાની જરૂર નથી. એટલું જ નહીં મોટાભાગનાં ખીજ ભાષા શીખનારાંઓને તો ભાગ્યે જ એ ખીજભાષા બોલવા માટેની તક પણ મળતી હોય છે એટલે બોલવા માટે ભાષા શીખવાની જરૂર ન હોય તોય ભાષા શીખનાર યંત્રસહાયની મદદ લે તો ભાષાશિક્ષણ વધુ સરળ અને અસરકારક બને એ નિઃસંશય છે. કારણ દેખીતું છે. ભાષા પ્રાથમિક રીતે અને મૂળભૂત રીતે સાંભળીને શીખી શકાતી પ્રવૃત્તિ છે એ આપણે આગળ જોયું છે. સાંભળીને શીખવામાં આવેલી ભાષા સરળતાથી સ્મૃતિબદ્ધ થાય છે એ પણ આપણે બાણીએ છીએ. યંત્રસહાય શીખનારને ભાષા સાંભળવાની પુષ્કળ તક પૂરી પાડે છે એ આગળ નોંધ્યું છે એટલું જ નહીં, ભાષા બોલવાની અને ભાષાને તેના વાસ્તવિક

સંદર્ભમાં વપરાતી લેવાની તક પૂરી પાડે છે. આ કારણે આમોદાન કે ટેઈપ રેકૉર્ડર નો ગીતો કે મનોરંજન માટે ઉપયોગમાં લેવાની સમ્મત હોય (અને આજના વિકસિત ભારતમાં માત્ર મોટાં શહેરોમાં જ નહીં પણ સહેજ મોટાં નગરોમાં પણ ઉચ્ચ મધ્યમવર્ગનાં જ નહીં પણ મધ્યમવર્ગનાં અને નિમનસ્તરનાં માણસો પણ—કુટુંબો પણ—પોતાનું આમોદાન, રેડિયો કે ટેઈપરેકૉર્ડર વસાવતાં હોય છે) તો તે યંત્રસહાયની મદદથી ભાષાશિક્ષણની પ્રક્રિયા ચાલે એ ખરે જ લાભદાયી છે. અલગત, એનો વિવેકપૂર્વકનો, ઔચિત્યપૂર્વકનો ઉપયોગ થવો ઘટે એ તો આપણે વારંવાર નોંધ્યું છે.

વર્ગમાં ભાષાશિક્ષણ

પ્રાસ્તાવિક

માની લઈએ કે આપણે અત્યાર સુધીમાં ચર્ચા એ બાબતોને દેન્દ્રમાં રાખીને આજથી જ વર્ગમાં ભાષાશિક્ષણનો ઉપક્રમ ગોઠવવો છે. અભ્યાસક્રમ બદલાય, પાઠ્યપુસ્તકો નવાં આવે એ બધું તો બ્યારે થવાનું હોય ત્યારે થાય પણ જે છે તે અભ્યાસક્રમની જ મદદથી, જે છે તે જ પાઠ્યપુસ્તકોની મદદથી આપણા વિદ્યાર્થીઓને ભાષાકૌશલ્યોની તાલીમ આપવાનો પ્રયાસ કરવો છે. આમ કરવું મુશ્કેલ છે પણ અશક્ય નથી. જોકે પ્રશ્નો ઘણા ગૂંચવણુભર્યા છે. પહેલા ધોરણમાં ગામડાંના વિદ્યાર્થીઓને 'ટેલિફોન'નો પાઠ ભણાવવાનો હોય ત્યારે કેવી મૂંઝવણ થાય એ તો એ પાઠ ગામડાંમાં ભણાવવાનો હોય ત્યારે જ ખગર પડે, અથવા તો પહેલા ધોરણમાં આવતાં 'સફરજન' જેવાં ફળોની સમજ ફરજના, ડાંગના કે પંચમહાલના તદ્દન અંદરના વિસ્તારમાં આવેલી કોઈ ગામડાની શાળાના વિદ્યાર્થીઓને કંઈ રીતે આપવી એ ઘણો અટપટા કામડો છે પણ એમાંથી પણ રસ્તો તો નીકળે જ.

અહીં વધુ વ્યવહારુ ભૂમિકાએ ધોરણ સાતમાં અને ધોરણ બારમાં જે છે તે (એટલે કે ઈ. સ. ૧૯૭૬-૮૦ના વર્ષમાં આખા ગુજરાતમાં ચાલતાં) પાઠ્યપુસ્તકોને નજર સામે રાખીને, એ પાઠ્યપુસ્તકો અને અભ્યાસક્રમ પ્રમાણે શીખવવા છતાં ભાષાશિક્ષણ વધુ ઉપયોગી અને પરિણામદાયી કેવી રીતે બને એ વિશે વિચાર કર્યો છે. એ માટે સાતમા ધોરણમાંથી નિબંધ અને વ્યાકરણ કેમ ભણાવી શકાય તેના નમૂનાઓ આપ્યા છે અને બારમા ધોરણમાં સમગ્ર પાઠ્યપુસ્તકની બધી જ કૃતિઓ ભણાવતાં ભણાવતાં એમાંની ભાષાના વપરાશ તરફ વિદ્યાર્થીઓનું ધ્યાન ખેંચતા રહીને ભાષાપ્રભુત્વના ઉપર સુધી એમને કંઈ રીતે લઈ જવાય એ વિશે વિચારણા કરી છે. એમાં આવતા પાનાં નંબરોના સંદર્ભ જે તે પાઠ્યપુસ્તકનાં પાનાંના નંબરો છે.

ભાષાશિક્ષકી નિબંધશિક્ષણ

ભાષાના વર્ગમાં શિક્ષક બ્યારે નિબંધ ભણાવે ત્યારે તેણે શું ભણાવવાનું હોય છે? નિબંધમાં કોઈક વિચાર નિરૂપાયો હોય કે જે માહિતી આપવામાં આવી

હોય છે તે શિક્ષકે લખાવવાની હોય છે? જોકે સામાન્ય રીતે શિક્ષકો ભાષાના વર્ગમાં નિયંધ લખાવતી વખતે મોટે ભાજે એ નિયંધમાં નિરૂપાયેલી વીગતો (contents)ને લખાવતા હોય છે એ દીવા જેવી વાત છે, છતાં ભાષા-શિક્ષણમાં એનું સ્થાન અત્યંત ગૌણ છે.

વાતને વધુ સ્પષ્ટતાથી સમજાવવા માટે એક ઉદાહરણથી જ વાત દરીએ. સાતમા ધોરણમાં ચાલતા ગુજરાતી વાચનમાળાના પાઠ્યપુસ્તકમાં શ્રી રામનારાયણ પાઠકનો 'જાહેરમાં વર્તાવ' અને શ્રી મોનપિયાસીનો 'કાગર' એ બે નિયંધોને સ્થાન મળ્યું છે. પહેલાં નિયંધમાં એક ગંભીર વિચારને સ્વ. પાઠક સાહેબે નિરૂપ્યો છે, તો બીજા નિયંધમાં એક જાણીતા પક્ષી વિશેની ઘણીજાની માહિતી નિરૂપવામાં આવી છે. પરંપરાગત વર્ગીકરણના માપદંડના આધારે પહેલા નિયંધને આપણે વિચારપ્રધાન અને બીજાને આપણે માહિતીપ્રધાન નિયંધ તરીકે ઓળખીએ છીએ. હવે પ્રશ્ન એ છે કે બે સાતમા ધોરણથી (અને ક્યારેક તો તૈયાર વહેલા એટલે કે છઠ્ઠા કે પાંચમા ધોરણથી) આપણે આશય વિદ્યાર્થીઓને નિયંધલેખનની તાલીમ આપવાનો હોય તો આ નિયંધોને એ તાલીમના સંદર્ભમાં કેવી રીતે લખાવવા જોઈએ?

સામાન્ય રીતે તો આ બંને નિયંધોમાંની વીગતો વિદ્યાર્થીઓને પાઠ રહે એની ચીવટ રાખવામાં આવે છે. એમાં શિક્ષકોનો વાંક નથી, વરસને અંતે પરીક્ષા લેવાની છે તેને કેન્દ્રમાં રાખીને આ નિયંધોનું શિક્ષણ અપાય છે. પરીક્ષા લેવાની હોવાથી પ્રશ્નો પૂછવા પડે અને વાચનમાળામાં આ નિયંધોને અંતે "સ્વાધ્યાય"માં એ નિયંધો લખાવ્યા પછી કેવી રીતના પ્રશ્નો પૂછવા જોઈએ એના નમૂનારૂપ પ્રશ્નો આપી દેવામાં આવ્યા છે.

'સ્વાધ્યાય'માં આપવામાં આવેલા પ્રશ્નો નમૂનારૂપ પ્રશ્નો છે તે વાત શિક્ષક ભૂલી જાય છે. પરીક્ષામાં પણ આ જ પ્રશ્નો તે વિદ્યાર્થીને પૂછે છે. અલગત, સ્વાધ્યાયમાંના આ નિયંધોમાંના પ્રશ્નો પણ નિયંધતાલીમને અનુલક્ષીને પુછાયેલા નથી એ સ્વીકારવું પડે એમ છે. આ નિયંધોમાંની જ નિયંધલેખન વિદ્યાર્થીને આવડી જશે એવી અપેક્ષાથી જ બંને નિયંધોના સ્વાધ્યાયમાંના 'ખ' પ્રશ્નમાં 'આપણી કેટલીક કુટેવો' વિશે દશ વાક્યો, અને 'કાગર' જેના ઘોઈ એક પક્ષીને ઘોડા દિવસે સુધી બરાબર નિડાળીને 'તમારા ચઢદોમાં' વધુન લખવાનું સૂચવ્યું છે.

બંને નિયંધોને અંતે સ્વાધ્યાયમાં આપવામાં આવેલા 'ખ' વિદ્યાર્થી તાલીમના પ્રશ્નો વીગતલક્ષી પ્રશ્નો છે. એ દરિએ ઘોઈ કંડી ચડે કે 'જાહેરમાં

વર્તાવ 'માંનો પ્રશ્ન નાગરિકશાસ્ત્રનો અભ્યાસ કરાવવાની નેમ હોય ત્યારે અને 'કાચર' માંનો પ્રશ્ન પંખીશાસ્ત્રનો અભ્યાસ કરાવવાનો હોય ત્યારે પુછાય તે ઉચિત છે. બાકી ગુજરાતી ભાષાનો ભાષા તરીકે પરિચય કરાવવાનો હોય અને તેની અભિવ્યક્તિક્ષમતાનો નિબંધના આકાર દ્વારા અંદાજ આપવાનો હોય તો આ પ્રશ્નો અપ્રસ્તુત છે; એટલું જ નહિ, વિદ્યાર્થીના જોખણપટ્ટીના વડણને ઉત્તેજે એવા છે. 'સામાન્ય વ્યક્તિનો ક્યાસ શા ઉપરથી નીકળી શકે?' એવા પ્રશ્નનો જવાબ નિબંધમાંના 'ખાનગી કામોને અંગે તેમ જ જાહેર કામોને અંગે જાહેરમાં જ્યાં જ્યાં જાણીતાં-અજાણીતાં માણસો હોય અને આવે-જાય એવા સંભવ હોય એવી જગાના વ્યક્તિના વર્તાવથી સામાન્ય વ્યક્તિનો ક્યાસ નીકળી શકે છે' એટલા શબ્દોથી વિદ્યાર્થી આપી દે છે. જ'ને નિબંધના લગભગ 'ખ' સિવાયના બધા પ્રશ્નોના ઉત્તર આમ નિબંધમાંથી જ શબ્દશઃ મળી રહેતા હોય તો નિબંધ નામની કૃતિમાં ભાષાની જે કામગીરી હોય છે તેને સમજવા મથવાની વિદ્યાર્થીને લાગ્યે જ જરૂર પડે.

ગુજરાતી વાચનમાળાની કૃતિઓના શિક્ષણ દ્વારા જાળકની જે પ્રથમ ભાષા અથવા તો એ જે ભાષાનો પરિચય મેળવે છે તેની અભિવ્યક્તિક્ષમતાનો તેને પરિચય મળે, તેની પોતાની અભિવ્યક્તિક્ષમતા કેળવાય અને તેનું 'પોતાનું' ભાષાસામર્થ્ય વધે એવો આશય રાખવામાં આવે છે. આ માટે સ્વાધ્યાયો અને મૂળભૂત રીતે તો એ વાચનમાળામાંની કૃતિઓનું શિક્ષણ ભાષાલક્ષી અને એવી અપેક્ષા રાખવામાં આવે છે. વીગતલક્ષી અને ભાષાલક્ષી શિક્ષણ એકબીજા સાથે સંકળાયેલાં છતાં કઈ રીતે જુદાં છે તેની જોખવટ આપણા કોઈના મનમાં હોય એવી નિશાની દેખાતી નથી. ગુજરાતી વાચનમાળાના એક પાઠરૂપે આ નિબંધ લખાવવાનો હોય ત્યારે દેખીતી રીતે ભાષાલક્ષી અભિગમથી એને લખાવાય એ જરૂરી છે.

શિક્ષકે જાણવું જોઈએ કે કાઈપણ નિબંધ કાં તો સાહિત્યકૃતિ હોય છે અથવા તો સાહિત્યકૃતિ ન હોય તેવી ઇતિહાસની, ભૂગોળની, નાગરિકશાસ્ત્રની કે કોઈ પણ માનવવિદ્યાના ક્ષેત્રની કૃતિ હોય છે. નિબંધને સાહિત્યકૃતિ બનાવનાર મુખ્ય જાળત કઈ છે? દેખીતી રીતે આ નિબંધોમાં ભાષાનો સૌંદર્યને મૂર્ત કરવા માટે જે ઉપયોગ થયો છે તે ઉપયોગ આ નિબંધોને સૌંદર્યકૃતિઓ-સાહિત્યકૃતિઓ બનાવે છે. ભાષાનો સૌંદર્યને મૂર્ત કરવા માટે ઉપયોગ થયો એટલે ભાષાનો કઈ રીતે ઉપયોગ થયો? એનો સાદો સીધો જવાબ એ છે કે જે ભાષાના ઉપયોગનો અનુભવ કરીને એટલે કે એ પ્રકારના ભાષાના ઉપયોગને વાંચીને 'વાહ સરસ, અદ્ભુત, મનનું, મન પડી ગઈ, વાત ગિરાગરે અસરકારક રીતે કહેવાઈ'

“જૂઠા પરિચ્છેદમાં મળમૂત્ર નિયત જગ્યાએ જ કરવાં ને ગ્રામકામાં પણ વિવેક અને મર્યાદા સાચવીને એ માટેની જગ્યાઓ શોધવાની વાત છે તે પણ સ્વચ્છતાને લગતી છે.” લાલજી શોધી જતાવશે.

“ને સાહેબ, સાતમા પરિચ્છેદમાં નળના પાણીની વાત અને બહેર બગર તથા મુતરડીઓના દુરુપયોગથી થતી ગંદકીની વાત પણ સ્વચ્છતા વિશે છે.” શ્રદ્ધા ઉત્સાહભેર જવાબ આપશે.

“ઘણું સરસ !” શિક્ષક વિદ્યાર્થીને ત્રોત્સાહન આપશે. “હવે મનુભાઈ, બધાં વાક્યોને એક જ પરિચ્છેદમાં ભેગાં કરવાનો પ્રયત્ન કરો જોઈએ.” શિક્ષક મનુભાઈને સૂચવશે. મનુભાઈના પ્રયત્નોમાં મદદ કરીને શિક્ષક ‘બહેરમાં વર્તન સંબંધી પહેલો નિયમ એવો કહી શકાય કે...’ એમ જૂઠા પરિચ્છેદના પહેલા વાક્યમાં બીજાને સ્થાને પહેલોનો સુધારો કરીને છેલ્લા વાક્ય સિવાયના જૂઠા પરિચ્છેદથી રાજઆત કરશે. તેમાં પાંચમો પરિચ્છેદ સાથેસાથે જ જોડી દઈને સાતમા પરિચ્છેદના ચોથા, પાંચમા અને જૂઠા વાક્યને જોડીને એક નવો જ પરિચ્છેદ બનાવશે. હવે તે પૂછશે :

“બોલો રાજુભાઈ, સ્વચ્છતા વિશેની બધી વીગતવાળો આ પરિચ્છેદ આપણે કયા ક્રમમાં મૂકવો જોઈએ ?”

“ત્રીજા ક્રમમાં” બોલકા રાજુભાઈ કહેશે.

“શા માટે ત્રીજા ક્રમમાં, રોહિતભાઈ ?”

“કારણ કે સ્વચ્છતાનો મુદ્દો લેખક સૌથી પહેલાં નિરૂપવા માગે છે.” શરમાળ રોહિત જવાબ આપશે.

“બીજો મુદ્દો લેખક શેને વિશે લખે છે ?”

“વ્યવસ્થા વિશે.” દ્દશા કહેશે.

“વ્યવસ્થા વિશેની વીગતો કયા પરિચ્છેદમાં આવે છે ?” શિક્ષક પૂછશે.

“સાતમા પરિચ્છેદમાં ત્રીજો નિયમ છે એ આખા પરિચ્છેદમાં.” કરીમ કહેશે.

“ખરી વાત. નીલમળહેન, એ પરિચ્છેદને કયા ક્રમમાં જોડવો તેનું મન્યન કરો જોઈએ.” શિક્ષક પૂછશે.

“ચોથા પરિચ્છેદ તરીકે.”

“ને એમાંથી ચોથું, પાંચમું ને છૂં વાક્ય બાદ કરતાનું જુલાય નહિ તેની કાળજી રાખજો. વળી, જૂઠા પરિચ્છેદનું છેલ્લું વાક્ય તેમાં જોડવાનું પણ જુલાય નહિ. તે ત્રીજો નહિ, બીજો નિયમ થશે.” કરી દોડું અટકાવે, “વં,

હવે એક વાત બાકી રહી. છેલ્લી વાત શિષ્ટ વર્તન વિશે લેખકને કહેવી છે તે કઈ કઈ ગણાય ? ”

હવે તો વિદ્યાર્થીઓને લગભગ ખ્યાલ આવી ગયો છે અને નવા બનાવેલા ત્રીજા અને ચોથા પરિચ્છેદમાં ન આવતી વીગતોને આમાં મૂકવાની છે તેવી સામાન્ય સમજૂતી બધા વિદ્યાર્થીઓ હિલ્લભેર લાગ લઈને મૂળ નિર્ણયના ત્રીજા, ચોથા અને અંતિમ પરિચ્છેદનાં વાક્યો સાથેસાથે ગોઠવી આપશે. અલબત્ત, મૂળ નિર્ણયમાં ત્રીજા પરિચ્છેદના પહેલા વાક્યમાં ‘ત્રીજું’ એમ ‘પહેલું’ ને સ્થાને સુધારવાનું અને અંતિમ પરિચ્છેદના પહેલા વાક્યમાં ‘બીજા મહત્ત્વની બાબત એ છે કે’ ને સ્થાને વળી એટલું મૂકવાનું શિક્ષક ચૂકશે નહિ. વળી, શિક્ષક એ પણ બતાવશે કે લેખકે મૂળ નિર્ણયમાં ત્રીજા પરિચ્છેદમાં ‘પહેલું એ કહેવાનું...’ છઠ્ઠા પરિચ્છેદમાં ‘બહેરમાં વર્તન સંબંધી બીજો નિયમ...’ અને સાતમાં ‘ત્રીજો નિયમ એ છે કે’ એમ કલા પંક્તિ આઠમાંમાં ‘બીજા મહત્ત્વની બાબત એ છે કે’ એમ બે લટકણિયા તરીકે કહેવું પડ્યું હતું તે આ નિર્ણયની આપણે નવેસરથી વિચારેલી વ્યવસ્થાને કારણે નીકળી જશે. એક રીતે ત્રણ વાત કલા પંક્તિ ‘બીજા મહત્ત્વની બાબત એ છે કે’ એમ કહેવું એ વિસંગતિ ગણાય.

આમ, આ નિર્ણય આઠને બદલે પાંચ પરિચ્છેદમાં રજૂ કરવાથી વ્યવસ્થિતતા કઈ રીતે વધી તે શિક્ષક સમજાવશે. પહેલું તો મુદ્દાઓની ક્રમબદ્ધતા આને કારણે આવે છે એ સ્પષ્ટ કરશે. આ ક્રમબદ્ધતાને કારણે, સર્વગમ્યતાને કારણે એકસૂત્રતા જેવી રીતે આવે છે તે સમજાવશે. આ એકસૂત્રતા જ સમગ્રતા કે unity નો અને સૌખ્યવનો-સમતુલાનો અનુભવ કરાવે છે તેની વાત એ સરળ ભાષામાં સમજાવવા મથશે.

વળી, આ જ નિર્ણય બે દસમાં-અગિયારમાં ધોરણના વિદ્યાર્થીઓને લણાવવાનો હોય તો આ પરિચ્છેદના બંધારણમાં ઉપયોગી થયેલાં વાક્યોની સંરચનાની તપાસ પણ એ વિદ્યાર્થીઓની સાથે સાથે કરી શકાય. કેટલાં લાંબાં વાક્યો છે, કેટલાં ટૂંકાં વાક્યો છે, દરેક પરિચ્છેદમાં લાંબાં વાક્યો અને ટૂંકાં વાક્યોની ગૂંથણી કઈ રીતે થઈ છે, લાંબાં વાક્યો ગંભીર વિચારને અથવા પ્રોત્સાહ વિચારને નિરૂપવામાં કઈ રીતે ઉપયોગી છે અથવા સુસંગત છે તેની ચર્ચા કરી શકાય. વળી, આ નિર્ણયનાં લગભગ બધાં વાક્યો હકીકતસૂચક અને સત્તર વાક્યો વિધ્યર્થને વ્યક્ત કરતાં (પાલન કરવું જોઈએ, અવાજ ન કરવો જોઈએ વગેરે) છે તે બે પ્રકારની વાક્યસંરચનાઓ આ નિર્ણયમાં નિરૂપાયેલા વિચારને અથવા સામગ્રીને કઈ રીતે સુસંગત છે તે પણ દર્શાવી શકાય. વિચાર-અને વાક્યોની તાલબદ્ધતા એને કારણે જેવી સહાય છે તે ફરીફરી અમુક વાક્યો વાંચીને દર્શાવી શકાય.

વળી, સારો શિક્ષક તો નિષ્ક્રિયમાં નિરૂપાયેલા વિચારપિંડને સૂચંગત રીતે ભાષાના અન્ય ઘટકો (નામપદો, ક્રિયાપદો, વિશેષણો, શબ્દપ્રયોગો) કેવી રીતે પ્રયોજી શકે તેને ઉદ્દેશ્ય કરવાનું પણ ભાષ્યે ચૂકે. લેખક સંસ્કૃતિની, સભ્યતાની અને સામાજિક ધોરણો જાળવવાની ગંભીર વાત કરે છે તેને સૂચંગત રીતે સંસ્કૃત તત્ત્વમ શબ્દો લેખકથી વપરાઈ ગયા છે (દા.ત., નિષેધ, દૂષણ, સિદ્ધાંતો, શિષ્ટ પ્રકારનું, નિર્દિષ્ટ સ્થાનો, લાગણીનો આવિર્ભાવ જેવા ઘણા કે જ્યાં ભાગ મનાઈ, ધોરણો વગેરે તથા શબ્દોથી ચાલત ત્યાં કેમ કરીને એમને આપ્યા છે તે બતાવી શકાય.) અને છતાં ભાષા કિલ્લટ, અસ્પષ્ટ કે સંદિગ્ધ બનતી નથી તે પણ દર્શાવી શકાય.

આ રીતે આ નિષ્ક્રિય ભાષાવ્યા પછી શિક્ષક ધ્રુવે અને વિદ્યાર્થીએ પ્રમાણમાં તૈયાર હોય તો વધુ ગ્રીણવટમાં પણ જઈ શકે. સાતમા પરિચ્છેદમાં ' ખેસવાની જગાએ ગંદા પગ મૂક્યા જગા ગંદી કરે ' એ વીગતવાળું વાક્ય વ્યવસ્થાના મુદ્દામાં શા માટે નહિ તેની ચર્ચા કરી શકાય. એ સમાવવું કેવું સાપેક્ષ છે તેની વાત કરી શકાય. ' ટ્રેનમાં પલાંઠી વાળીને ખેસવાની વાત ' શિષ્ટ વ્યવહારમાં પણ આવા શબ્દો એટલે કે શોભાના મુદ્દામાં સમાવી શકાય છતાં વ્યવસ્થામાં શા માટે સમાવવામાં આવે તેને વિશે વાત કરી શકાય. આમ, કેટલીક વીગતો એકસાથે બેય બાબતો સાથે સંકળાયેલી હોય ત્યારે તમે કયા દ્રષ્ટિગોણથી તેને કયા મુદ્દામાં સમાવિષ્ટ કરવા માગો છે તે બાબત કહી શકાય.

આ ઉપરાંત, ભાષાની ચર્ચા કરતી વખતે સાતમા પરિચ્છેદમાં છેલ્લેથી ચોથા વાક્યમાં ' એમ કરતી વખતે પણ આપણા પાઠોચીને અડગલુ ન આવે તેની સંભાળ લેવી જોઈએ ' તે દર્શાવી અહીં પાઠોચી શબ્દ દ્વારા સામાન્ય ગુજરાતી વાચક તો ' પાઠોચીમાં રહેતો ' એવો અર્થ કરે એ સ્વાભાવિક છે. આ દ્રષ્ટિએ આ ટેકાએ ' સાથે બેઠેલી વ્યક્તિ ' એવું ગુજરાતી કરવાથી સમજાણની સ્પષ્ટતા વધુ થઈ શકે એ પણ દર્શાવી શકાય. વળી, ચોથા પરિચ્છેદના ખીજા વાક્યમાં ' શાંતિ જાળવો ' એવી સૂચના એમ લખ્યું છે. મનાઈ એટલે નિષેધ. ' શાંતિ જાળવો ' એવી સૂચનામાં નિષેધ કઈ રીતે છે ? ખરેખર, આ તો વિધેયાત્મક (positive) સૂચના છે. ' અવાજ ન કરવો ' એ મનાઈની સૂચના ગણાય એવી સ્પષ્ટતા કરી શકાય અને આંટલા ચોકસાઈવાળા લેખક પણ ભાષાના રપરાશમાં ચોડીક શિથિલતાને કારણે કેવી અસ્પષ્ટતા અથવા તો બેહુદાપણું દાખલ કરી દે છે તે બતાવી શકાય. આવી લેખકની ભાષાના ઉપયોગમાંના દોષદર્શનને કેન્દ્રમાં રાખવાનું નીચે, પણ ભાષાવપરાશમાં કેવી ચીવટની આવશ્યકતા દોષ છે તે ચોંધી આપવા માટે જ આવા દોષ દર્શાવવાના હોય છે તે ધ્યાનમાં રાખવું જોઈએ.

આ નિબંધની સાથે જ ‘કાળર’ વાળો નિબંધ લખાવવો જોઈએ. ‘બહેરમાં વર્તાવ’ નો ઉપદેશાત્મક ભાષાની સાથે આ નિબંધની સંવાદની અથવા વાતચીતની ભાષાને સરખાવી શકાય. માહિતી આપવા માટે ઉદ્દેશ્યવાક્યો અને પ્રશ્નવાક્યોનો હેખકે કરેલો ઉપયોગ દેવો સ્પષ્ટગત છે તે સમજાવી શકાય. કાળરની ખોલીની મીઠાશ, તેનું રહેકાણું, ચાલ, ભોજન (ને ભોજનની વાતમાં અનુસંધાન સાધતી વળી પાછી ખોલીની મીઠાશની વાત), તેનો સ્વભાવ, તેના રૂપવર્ણનને રોકતા ત્રણ પરિચ્છેદને તેમાં વળી પાછી વણાઈ જતી અને રૂપવર્ણનને અંતે નવા પરિચ્છેદરૂપે આવતી ખોલીની મીઠાશની વાત, તેનો રાતવાસો અને માળાની રચના—આટલા મુદ્દાઓમાં કમની સ્પષ્ટગતતા નથી, તો કઈ રીતે નથી? એક મુદ્દાની વીગતો ખીલ્લમાં દેવી વણાઈ જાય છે તે દર્શાવીને ત્યાં સ્પષ્ટગત છે કે નહિ તેની ચર્ચા કરી સીધવપૂર્ણ-કમળદ, સળંગચૂન-એકચૂન નિબંધ દેવો હોય તેની ચર્ચા કરી શકાય. માહિતીની દૃષ્ટિએ કાળર વિશેની કોઈ માહિતી રહી ગઈ છે? એવો પ્રશ્ન પણ પૂછી શકાય.

આ રીતે આ બંને નિબંધો લખાવ્યા પછી નિબંધ માટેની સામગ્રી કઈ કઈ રીતે ભેગી કરી શકાય, એ સામગ્રીને વીગતોનો દૃષ્ટિએ દેવા જુદા જુદા મુદ્દાઓ અને પેટામુદ્દાઓમાં વહેંચી શકાય, એ મુદ્દાઓને કેવી રીતે કમળદ રીતે ગોઠવી શકાય, એ મુદ્દાઓ અનુસાર અને સામાન્ય રીતે આખા નિબંધમાં વિષયની દૃષ્ટિએ કેવી ભાષા, કેવાં વાક્યો વાપરવાં યોગ્ય ગણાય (દા. ત. વિચારપ્રધાન, માહિતીપ્રધાન, કલ્પનાપ્રધાન, ઊર્મિપ્રધાન કે લાગણીપ્રધાન, વર્ણનપ્રધાન એવા વિવિધ નિબંધોમાં ભાષાનો ઉપયોગ જુદીજુદી રીતે કરવો જોઈએ તેથી એવા વિવિધ નિબંધો લખાવીને તાલીમ આપી શકાય.) વગેરેની ચૂચનાઓ આપીને વારંવાર આવા નિબંધ લખાવવાથી પોતે જે ભાષાનો ઉપયોગ કરવા માગે છે તે ભાષાના સમર્થ ઉપયોગ માટે વિદ્યાર્થીને તૈયાર કરી શકાય. ભાષાલક્ષી નિબંધશિક્ષણ જ નહિ, કોઈ પણ સાહિત્યકૃતિનું ભાષાલક્ષી શિક્ષણ આ કારણે જ જરૂરી ગણાય.

વ્યાકરણ શિક્ષણ

કવિતા, વાર્તા, નિબંધલેખન એ બધું શીખવવા કરતાં વ્યાકરણના શિક્ષણને કોઈપણ ભાષાશિક્ષક અધરું ગણે છે. વ્યાકરણ પોતે જ અધરો, માયાકૃતિયો અને કંટાળો આવે તેવો વિષય ગણાયો છે. શિક્ષક જ જે વ્યાકરણને અધરો અને કંટાળાજનક વિષય ગણે તો વિદ્યાર્થીઓનું તો પૂછવું જ શું? મોટે ભાગે શિક્ષક જ વ્યાકરણ સમજાવવાને બદલે વિદ્યાર્થીઓને એ વાત સાનમાં સમજાવી દે છે કે આ વ્યાકરણ લખાવવાથી કોઈ લાભ નથી, એનો કોઈ વ્યવહારુ ઉપયોગ નથી એટલે

વ્યાકરણને નામે જે કંઈ લખવાનું આવે એ બધું સમજ્યા વિના ગોખી નાખીને પરીક્ષામાં લખી નાખવું. જે કંઈ ચોપડી મુજબ લખાય તેના રોકડા ગુણ મળે છે એટલું જ વ્યાકરણનું મહત્ત્વ.

આમ તો આપણી પરીક્ષાપદ્ધતિએ પરીક્ષામાં મળતા ગુણ અને વર્ગમાં મળતા પહેલા, ખીજા ક્રમનું મહત્ત્વ એટલું તો વધારી દીધું છે, કે દોઢ કીશલ કે આવડત કેળવવા લણવા-લણાવવાની પ્રવૃત્તિ ચાલે છે, એ વાત જ વીસરાઈ જઈ છે. પરિસ્થિતિ આવી હોય ત્યારે વ્યાકરણ શિક્ષણ દ્વારા દોઢ કીશલ કે આવડત કેળવવાની વાત જ ઠોણ સાંભળે ? થોડો અંગત થઈને એક પ્રસંગ ટાંકું. મારો એક વિદ્યાર્થી ગુજરાતીના શિક્ષક તરીકે હાપર સેકન્ડરીમાં નિમાયો. શિક્ષકની સભામાં કામની વહેંચણી કરતી વખતે આચાર્યે પૂછ્યું, ‘મિ. પટેલ, તમે શું દેશો ?’ તેણે જવાબ આપ્યો, ‘ખીજું’ તો જે સોંપણો તે લણાવીય પરંતુ આઠમા ધોરણથી ખારમા ધોરણ સુધીનું ગુજરાતી વ્યાકરણ તો મને જ લણાવવાનું સોંપ્યો.’ આચાર્યશ્રી અને શિક્ષકો તો નવાઈ પામી ગયા. ‘વ્યાકરણ ?’ બધાનાં મોં પર આશ્ચર્યમિશ્રિત પ્રશ્ન હતો. થોડીવાર પછી સન્નાટાનો ભંગ કરતો તે બોલ્યો, ‘હા. સાહેબ, વ્યાકરણની મદદથી ભાષાપ્રભુત્વ કેવી રીતે કેળવી શકાય છે એ શીખવવાનો મારો પ્રયત્ન કરી જોવો છે.’

જો શિક્ષકમાં આવો ઉત્સાહ હોય તો જ તે વિદ્યાર્થીઓને ઉત્સાહિત કરી શકે. વિદ્યાર્થીઓને રસ લેતા કરવા માટે, ઉત્સાહિત કરવા માટે એ જે શીખવાના છે તેનું મહત્ત્વ અને ઉપયોગિતા શી છે, તે સમજાવવું જોઈએ. સાંભળવું, બોલવું, વાંચવું અને લખવું એ ચારે ભાષાકૌશલ્યોના ઘડતરમાં વ્યાકરણ શિક્ષણ કેવો અગત્યનો ભાગ ભજવી શકે એમ છે તે દરેક ભાષાશિક્ષકે જાણી લેવું જોઈએ.

અહીં તો આપણે ઉદાહરણ રૂપે જે પાઠની વાત કરવાના છીએ તેને જ નજરમાં રાખીએ. સાતમા ધોરણના તમારા પાઠ્યપુસ્તકમાંના વ્યાકરણ વિભાગમાંના ‘ધ્વનિઃ સ્વર અને વ્યંજન’ પાઠ સીધી મુશ્કેલ છે, એમ કહેવામાં-માનવામાં આવ્યું છે.

વ્યાકરણ શીખવતી વખતે પાઠ્યપુસ્તકને તો તમારે પાસે રાખવાનું જ નથી. ઘેરથી ઠીક ઠીક તૈયારી કરીને, જે યાદ ન રહે તે કામળના એક કટકા ઉપર કેટલાક મુદ્દાઓ-ઉદાહરણો ઉતારીને તમારે વિદ્યાર્થીઓની અને કાળા પાટિયાની વચ્ચે જિભા રહેવાનું છે. પહેલો પ્રશ્ન બાળકને આવો પૂછી શકાય : ‘દોઢ પાંચ વરસ કે બાળતનું જ્ઞાન આપણને શેની મદદથી થાય છે ?’ ખીજા ધોરણમાં ગાળી ચલાવતાં કેટલાંક જ બાળકો જવાબ આપશે, ‘મનિયોની મદદથી.’ ખીજો સવાલ દોઢ શંકે : ‘કંઈ કંઈ મનિયો છે ?’ પાંચેનાં નામ મળે જ, ‘કાનથી જે અનુભવ થાય છે એ

કયો ?' પછીનો પ્રશ્ન હોઈ શકે. 'સાંભળવાનો' કોઈ બાળક બોલી બિડશે. 'જે સંભળાય છે એને શું કહીશું ?' શિક્ષક પ્રશ્ન પૂછશે, જેનો ઉત્તર હશે, 'અવાજ' અથવા 'ધ્વનિ'.

આમ થોડાક પ્રશ્નોના ઉત્તરમાંથી રસિક રીતે 'ધ્વનિ' સુધી આપણે વિદ્યાર્થીઓને લઈ આવ્યા. હવે તેમને આંખો બંધ કરીને બેસવાનું કહી શકાય. સાથે સૂચના આપવાની કે હવે તમને જે અનુભવ થાય તે કયો છે તે તમારે કહેવાનું છે. શિક્ષક બંધ આંખે બેઠેલાં બાળકોને સંભળાય તે રીતે ટેબલ ઉપરથી ડસ્કટરને પહોંચૂં મૂકશે. 'આંખો ખોલો', ડસ્કટર યથાસ્થાને મૂક્યા પછી શિક્ષક સૂચના આપશે.

'શેનો અનુભવ થયો ?' શિક્ષક પૂછશે. 'સાંભળવાનો', 'અવાજનો', 'ધ્વનિનો', 'ડસ્કટર જમીન ઉપર પડ્યું' તેના અવાજનો', એમ વિવિધ જવાબો મળશે.

શિક્ષક કહેશે, 'બરાબર, હવે ફરીથી આંખ બંધ કરો'. બાળકો આંખો બંધ કરે પછી ટેબલ ઉપરથી ચોક્કસ નીચે પડતો નાખવામાં આવશે. ચોક્કસ વળી પાછો યથાસ્થાને મૂક્યા પછી આંખો ખોલવાની સૂચના આપવામાં આવશે.

'આ વખતે શેનો અનુભવ થયો ?' શિક્ષકનો પ્રશ્ન હશે.

'સાંભળવાનો', 'ધ્વનિનો', 'અવાજનો' વળી પાછો ઉત્તરો મળશે. કે 'ચોક્કસ જમીન ઉપર પડ્યો તેના અવાજનો' એવો અપેક્ષિત ઉત્તર કોઈ વિદ્યાર્થીને આપે તો શિક્ષક વધુ એક પ્રશ્ન પૂછશે, 'શેના અવાજનો ?'

આટલી પ્રશ્નોત્તરી થયા પછી શિક્ષક શરૂ કરી શકશે. 'તમે જેને સાંભળો છો એ અનુભવને અવાજ અથવા ધ્વનિ કહો છો. બરાબર ને ?' પોતાની આ વાતની ખાતરી કરાવવા શિક્ષક ધીમેથી ચોક્કસ ડસ્કટરને ટેબલ ઉપર મૂકશે અને છેલ્લી પાટલી ઉપર બેઠેલા વિદ્યાર્થીને પૂછશે, 'શેનો અનુભવ થયો ?' બાળક બુદ્ધિશાળી હશે તો કહેશે 'જેવાનો' ને નહીં તો કહેશે, 'કશાયનો નહીં'. શિક્ષક સમજાવશે કે 'અનુભવ તો થયો, જેવાનો પણ સાંભળવાનો નહીં'. સાંભળવાનો અનુભવ ન થયો એટલે એ ધ્વનિ કે અવાજ ગણાય નહીં. પહેલી પાટલી ઉપર બેઠેલાને એ અનુભવ થયો હોય તો તેને માટે અવાજ કે ધ્વનિ ઉત્પન્ન થયો ગણાય પણ છેલ્લી પાટલી ઉપર બેઠેલા માટે એ ધ્વનિ કે અવાજ ગણાય નહીં. એ પણ સમજાવી શકાય.

આની સાથે જરા વધુ સ્પષ્ટતા કરવા માટે બંધ બરાબરીમાંથી હવા ખેંચી લીધા પછી વાગતી ઘંટડીનો અવાજ સંભળાતો નથી એ વિજ્ઞાનમાં આગલે વર્સે ભણી ગયેલા પ્રયોગની યાદ આપી શકાય. એને આધારે એમ સમજાવી શકાય કે કાનને સાંભળવાનો અનુભવ કરાવતાં વાયુમોજાને આપણે ધ્વનિ કહીએ છીએ.

આપણી ચારે બાજુ હવા તો વાયુમોળરૂપે અસ્તિત્વ ધરાવે જ છે પણ એ વાયુમોળને કશાકની મદદથી આપણે અમુકથી વધારે, સાંભળી શકાય એટલી હદ સુધી કંપાયમાન કરીએ તો ધ્વનિ સંભળાય છે. વર્ગમાં હવામાં સોટી વીંઝીને અથવા ભમરકાની બળ વીંઝીને હવાનાં આંદોલનો કેવાં અવાજરૂપે સંભળાય છે તે બતાવી શકાય. વર્ગમાં પંખો હોય તો પહેલાં ધીમે ચલાવીને અને પછી ઝડપથી ચલાવીને, ઓછો કંપ સંભળાતો નથી પરંતુ વધુ કંપ સંભળાય છે તેની ખાતરી કરાવી શકાય. આકાશમાં ખૂબ ઊંચેથી પસાર થતું વિમાન આવજ તો કરતું જ હોય છે પણ તેનો કંપ આપણા સુધી પહોંચતો ન હોવાથી આપણને અવાજ સંભળાતો નથી તે બાબત અથવા દૂર રસ્તા ઉપરથી પસાર થતી મોટરનો અવાજ શા કારણે સંભળાતો નથી તે બાબત સમજાવીને હવાનાં આંદોલનો અથવા કંપ, પાણીમાં કાંકરી પડે અને વમળે અથવા લહેરો ફેલાય એ રીતે કેવાં વર્તુળાકારમાં ફેલાય છે અને શર્મા બધ છે તે બાબત સમજાવી શકાય.

આમ, સ્થિર લાગતા પાણીમાં લહેરો ચાલતી જ હોય છે તેમ સ્થિર દેખાતું વાતાવરણ પણ આંદોલનોરૂપે, ચાલતી હવારૂપે આપણી ચારે બાજુ ઊંચર જ હોય છે. પછી સ્થિર દેખાતા પાણીમાં કાંકરી નાંખીએ એટલે કાંકરી પડવાને કારણે અમુક હદથી વધુ આંદોલનો બમતાં તે આપણને લહેરોરૂપે દેખાય છે અને કિનારા સુધી આવતાં એ લહેરો શર્મા જતી લાગે છે એમ સ્થિર વાતાવરણને પણ કશાકની મદદથી હલાવીએ અથવા આંદોલન કરીએ એટલે હવાનો એ લહેરો અથવા આંદોલનો બે આપણા કાન સુધી પહોંચે તો આપણને સાંભળવાનો અનુભવ થાય ને કાનના કિનારા સુધી આવતાં પહેલાં જ એ આંદોલનો શર્મા બધ અથવા સાવ ધીમાં પડી બધ તો આપણને સાંભળવાનો અનુભવ ન થાય અને તેથી આપણે માટે અવાજ ઉત્પન્ન થયો ન ગણાય એ આખી બાબત બને તો પાણીના મોટા પાત્ર સાથે વર્ગમાં સમજાવી શકાય.

ટૂંકમાં, આપણે વિદ્યાર્થીઓને બને એટલી સરળ લાપામાં એ સમજાવવા મંથીએ છીએ કે આપણને સંભળાય તેવાં હવાનાં આંદોલનો અથવા કંપાયમાન થયેલી હવાને આપણે અવાજ કે ધ્વનિ એવું નામ આપીએ છીએ.

હવે મૂળ પ્રશ્ન ઉપર પાછા આવો. શરૂઆતમાં તમે પ્રથમ ડસ્ટર અને પછી ચોક જમીન ઉપર પડતાં સૂકાને જુદા જુદા ધ્વનિઓ વિદ્યાર્થીઓને સંભળાવ્યા હતા તેની યાદ વિદ્યાર્થીઓને આપો. હવે એ પ્રશ્ન પૂછો કે ‘આખો બંધ હતી છતાં તમને પહેલાં ડસ્ટર પડ્યું અને પછી ચોક પડ્યો એવી બબરુ કઈ રીતે પડી?’

વિદ્યાર્થીઓ જરૂર જવાળ આપવાના છે ‘પહેલાં ડસ્ટરનો અવાજ આવ્યો ને પછી ચોક્ક પડ્યાનો અવાજ આવ્યો એ ઉપરથી.’ તમે કહેશો, ‘સરસ. પણ એ કહો જોઈએ કે પહેલો અવાજ ડસ્ટરનો હતો અને બીજો અવાજ ચોક્કનો હતો એ શી રીતે ખબર પડી?’ છોકરાઓ કદાચ વિચારમાં પડશે પણ કેટલાય વિદ્યાર્થીઓ જવાબ આપવા આંગળી ઊંચી કરવાના. ‘પહેલો અવાજ મોટો હતો અને પછીનો અવાજ નાનો હતો.’ કાઈક કહેશે.

‘ઘણું સરસ’ શિક્ષક કહેશે. ‘બંને અવાજ જુદા જુદા હતા એની ખબર દાનને પડી ગઈ. બંને અવાજ જુદા જુદા થયા એનું કારણ બે જુદી જુદી વસ્તુઓએ પડીને હવાને આંદોલિત કરી એ છે એ તમને સમજાયું હશે. જુદી જુદી વસ્તુઓ હવાને જુદી જુદી રીતે આંદોલિત કરે એટલે જુદાં જુદાં આંદોલનો જુદા જુદા અવાજ રૂપે સંભળાય એ તમને સમજાયું હશે. આવા કેટલા જુદા જુદા અવાજને કે ધ્વનિઓને આપણે ઓળખી શકીએ છીએ?’

‘થાળી પડવાનો’, ‘ઘંટ વાગવાનો’, ‘ધ્યાલા-રકાખી ખખડવાનો’, ‘કાચનો ધ્યાલો ફટવાનો’, ‘ગારણું અથડાવાનો’, ‘ગારી પછડાવાનો’, ‘ચાલવાનો’, ‘કાગડાનો’, ‘કેચલનો’, ‘ભોરનો’, ‘ચક્લીનો’, ‘ગાયનો’, ‘ગરુડનો’, ‘બેંશનો’, ‘સ્ક્રૂટર ચાલવાનો’, ‘ભોટર ચાલવાનો’, ‘વિમાનનો’, ‘વાદળ ગગડવાનો’. એમ અનેક જવાબોનો વરસાદ તમારા ઉપર વરસશે. વચ્ચે બાળકો અટકી જાય તો વાતાવરણને હળવું બનાવવા તમે ઉમેરી શકો, ‘કાઈ ઊંચી ગયું હોય ત્યારે નસોડારાનો’ અથવા કાઈ છોકરાનું આ રમતમાં બરાબર ધ્યાન ન હોય તો તેનું નામ દઈને ‘કોશલભાઈ બગાડું’ ખાય તેનો. આમ આ રમત પાંચ-સાત મિનિટ ચાલવા દેવી. બધાંને ખૂબ મઝા પડશે.

‘ચાલો, ખૂબ સરસ. તમને ઘણા જુદા જુદા અવાજો ઓળખતાં આવડે છે. હવે કહો જોઈએ. કૂતરો કે ગાય શા માટે અવાજ કરે છે?’ ‘લૂખ લાગી હોય તો, કાઈ અન્યથું માણસ ફળિયામાં પેસતું જુએ તો, સામે અન્યથો કૂતરો આવે તો, ચોતાની વાજીને ન જુએ તો, કાઈ લાડકી મારે તો’ એમ વિવિધ જવાબો મળશે.

‘કોશલભાઈ, તમે ક્યારે અવાજ કરો છો?’ વર્ગમાં બહુ વાતોડિયા કોશલભાઈ કદાચ ડહાઈ જશે. પણ તમારો હસતો માયાળુ ચહેરો જોઈ કોશલ વિના કહેશે, ‘સાતો કરવી હોય ત્યારે.’

‘સરસ, સરસ’ તમે આનંદમાં આવી જઈ બોલશો. ‘માણસ પણ પશુ-પંખીઓની જેમ અવાજ કરે છે. તેને દુઃખ થાય, ખૂબ આનંદ થાય, કાઈને

કંઈક કહેવાનું મન થાય એમ ઘણીવાર માણસ અવાજ કરે છે. કહો ભોઈએ, માણસ અવાજ શેની મદદથી કરે છે ?

‘હાથની મદદથી’, ‘ચપલથી’, ‘જલથી’. આખરે ‘જલથી’ એવો જવાબ જરૂર મળવાનો જ છે એની શિક્ષકે ખાતરી અને ધીરજ રાખવી.

‘જરાબર છે. જલ, હોઠ, દાંત, સ્વરપેટી એમ ઘણા અવયવોની મદદથી માણસ હવાને આંદોલિત કરે છે. મોંમાંથી જે અવાજ કરે છે તેમાંના કેટલાક ધ્વનિઓનો માણસ ભાષા તરીકે ઉપયોગ કરે છે. હવે તમે જિજિયાળહેન, બોલો ભોઈએ, લોકો આવ્યા’. જિજિયાળહેન બોલશે, ‘લોકો આવ્યા.’ ‘તમે બોલ્યાં ત્યારે તમારી જલ મોંમાં કયે કયે ઠેકાણે ગઈ એ કહો ભોઈએ ? જરાબર છે લો...કો...લો...બોલતી વખતે જરાબર ઉપરના દાંત બ્યાંથી જાણ્યા છે તે પેઠાં પાસે અને પછી કો...બોલતી વખતે ? સરસ, ગળા પાસે. ગળા પાસે કયાં અટકી ? જુઓ સ્વંવાળું-સ્વંવાળું, પોચું-પોચું તાળવું છે ત્યાં અટકીને ? ત્યાં હવાને આપણે કોઈક રીતે રોકી અને પછી એ આંદોલનોને બહાર આવવા દીધાં. હવે ‘આ’ બોલી જુઓ. ‘આ’ બોલતી વખતે હવાને આપણે મોંમાં કયાંય રોકતા નથી.

“હવાને જ્યારે મોંમાં કયાંય પણ કોઈપણ રીતે રોકીને પછી આંદોલનો રૂપે બહાર આવવા દઈએ તે ધ્વનિઓથી હવાને મોંમાં કયાંય કોઈપણ રીતે રોક્યા વિના આંદોલનો રૂપે બહાર આવવા દઈએ એવા ધ્વનિઓ જુદી રીતે મંલગાય છે. પહેલા પ્રકારના ધ્વનિઓને વ્યંજનો કહે છે અને બીજા પ્રકારના ધ્વનિઓને સ્વરો કહે છે.

“દરેક ભાષામાં આવા થોડા વ્યંજનો અને એથીયે ઓછા સ્વરો હોય છે. હવે કિન્નરભાઈ, તમે કહેશો કે એ ને સ્વર કહેવાય કે વ્યંજન ?” ‘સ્વર કહેવાય’ ‘જરાબર, અને શુચિબહેન, શ ને શું કહેવાય ?’ ‘વ્યંજન.’

“શુન્દરાતી ભાષામાં એટલે કે આપણે બોલીએ છીએ તે ભાષામાં આઠ સ્વરો છે. એ સ્વરો કયા કયા છે એ કોણ કહેશે ?”

‘અ, આ, ઇ, ઈ, ઉ, ઊ, એ, ઝ, ઞ, ઓ, ઔ એમ દસ સ્વરો છે,’ એવો જવાબ મળશે.

‘જરાબર’, તમે કહેશો, ‘આપણે લખવામાં એ દસ સ્વરોનો ઉપયોગ કરીએ છીએ તે વાત સાચી છે. પણ વિરલભાઈ, તમે કહેશો કે ગેળ અને ગેળ વચ્ચે શા તફાવત છે ?’ ‘ગેળ એટલે વર્તુળ અને ગેળ એટલે ખાવાનો ગેળ’.

‘સરસ, હવે નીરવળહેન, તમે વેર અને વેર વચ્ચે શો તફાવત છે તે કહો નેઈએ?’ આપણે પૂછીશું.

‘વેર એટલે કાંઈને કહેવું કે તું દાળ કે ચોખા વેર, જમીન ઉપર ફેંટા દે. અને વેર એટલે દુસ્મનાવટ, શત્રુતા’. નીરવ સ્વસ્થતાપૂર્વક જવાબ વાળશે.

‘ધણું સરસ, જુઓ ગોળ અને ગોળ તથા વેર અને વેર એ બંનેમાં જે એ અને એ સ્વરો વપરાયા છે તે જુદા જુદા છે. પહેલામાં એ છે અને બીજામાં ઝો છે. એ જ રીતે વેરમાં એ છે અને વેરમાં ઝે છે. આનો અર્થ એ થયો કે ગુજરાતી ભાષામાં આપણે એક જ એ અને એક જ એ લખીએ છીએ. પણ વાપરીએ છીએ એ અને ઝો તથા એ અને ઝે એમ કુલ ચાર સ્વરો. ગોરવભાઈ, ઝો અને ઝે સ્વરને આપણે ઉપયોગ કરીએ છીએ તેથી તે ગુજરાતી સ્વરો કહેવાય કે નહીં?’

‘પણ સાહેબ, આપણે લખતા નથી.’ કદાચ જવાબ મળશે.

‘અમે તો ઘરમાં એ અને એ બોલતાં પણ નથી. ખાવાનો હોય તેને પણ ગોળ જ કહીએ છીએ.’ હિંમત બેગી કરીને કાંઈ ને કાંઈ બોલશે. પણ ખરું.

‘સાચી વાત છે, આપણે ત્યાં ખાસ કરીને સૌરાષ્ટ્રમાં એ અને ઝો તથા એ અને ઝે ને જુદા સ્વરો તરીકે ગુજરાતી ભાષામાં ઉપયોગમાં લેવામાં આવતા નથી પણ બીજે બધે જ એમનો બોલવામાં ઉપયોગ થાય છે. ગોળ અને ગોળ. એ બે શબ્દોમાં એ અને ઝો એ બે સ્વરો જ જુદા છે. બાકીના ધ્વનિઓ એકસરખા છે છતાં એ બે જુદા સ્વરોને કારણે જ આપણે તેમને જુદા શબ્દો ગણીએ છીએ. ખોડો એટલે?’

‘ખોડો એટલે પગે ખોડો!’ આકાશ કહેશે.

‘અને દષ્ટિગ્રહણ, ખોડો એટલે?’ સવાલ પુછાશે.

‘ખોડો એટલે માથામાં ઘોળો ઘોળો મેલ થાય તે’ જવાબ મળશે.

‘સાહેબ એવા બીજા કાંઈ શબ્દો શોધી આપશો જેમાં ગોળ અને ગોળની અથવા ખોડો અને ખોડોની જેમ બીજા બધા જ ધ્વનિઓ એના એ હોય કે માત્ર એ અને ઝોનો જ તફાવત હોય?’

‘ગોરો અને ગોરો’

‘ચોરી અને ચોરી’ અલગત બેએક જવાબો તો મળશે.

“હા, એમને ઓછા વ્યંજનો કહે છે. આમ ગુજરાતી ભાષામાં ક, ખ, ગ, ઘ અને ઙ એ કંઠ્ય વ્યંજનો; ચ, છ, જ, ઝ, ઞ અને ટ એ તાલવ્ય વ્યંજનો; ટ, ઠ, ડ, ઢ, ણ, ળ, વ, ર, શ અને સ એ વર્ત્ત્ય ધ્વનિઓ; ત, થ, દ, ધ, ન અને સ એ દંત્ય વ્યંજનો અને પ, ફ, બ, ભ, મ અને ય એ ઓછા વ્યંજનો છે.”

આ પછી શિક્ષક બે-ત્રણ વાક્યો કાઢીપણ પાઠમાંથી વાંચીને એ વાક્યોમાં કયા કયા સ્વરો અને વ્યંજનો ઉચ્ચારાયા છે તે વિશે પૂછશે. એમાંના વ્યંજનોના પ્રકાર વિશે પણ પૂછી શકે અને અંતે બે-ચાર વાક્યો લખાવીને વિદ્યાર્થીઓને ધરકામ તરીકે એ વાક્યોમાં વપરાયેલા સ્વરો અને વ્યંજનો શોધી લાવવાનું કહી શકે. વ્યંજનોના પ્રકારો પણ નોંધવાનું કહેવું જોઈએ.

આ આખો પાઠ લગભગ ચાલીસથી સાઠ મિનિટમાં લખાવી શકાય પણ તે તેના બે ભાગ કરીને બે પિરિયડમાં લખાવવામાં આવે તો વધુ યાંત્રિકી ધીમે ધીમે લખાવી શકાય. ને તો પહેલા પિરિયડમાં માત્ર જીલ્લો છત્તપત્ર યતા ધ્વનિની વાત સુધી જ લખાવવું. અને બીજા પિરિયડમાં સ્વરો અને વ્યંજનોની સમજ વિદ્યાર્થીઓને આપવી.

શબ્દભંડોળ અને શબ્દપસંદગી

ભાષાનાં અમુક પ્રકારનાં વાક્યોમાં અમુક જગ્યાએ અમુક જ શબ્દોની હાજરી થાય તમે ટેવાઈ ગયાં હો છો. શબ્દોએ અમુક સંદર્ભોમાં; અમુક વાક્યોમાં અમુક જગ્યાએ હાજરી આપીને એ જગ્યાને, એ સંદર્ભને સિદ્ધ કરી લીધો હોય છે. અમુક સંદર્ભમાં આવતા અમુક વાક્યમાં અમુક શબ્દ ન હોય તો સાંભળનારને અને બોલનારને સુધ્ધાં અડધું અડધું લાગે. નિકટનો સંબંધ ધરાવતી વ્યક્તિને બેસવાની કે બોલવાની વિનંતી કરવાની હોય ત્યારે “તમે બેસો” કે “તમે બોલો” એવા વાક્યનાં સાથે ‘ને’ નામના શબ્દની હાજરીની અપેક્ષા રહે છે. “તમે બેસો ને!” “તમે બોલો ને!” આ ‘ને’ ની આ સંદર્ભમાં હાજરી ન હોય તો અડધું અડધું લાગે. ને! શબ્દનો અર્થ કોશમાં ન મળે, પણ એની આ જગ્યાએ હાજરી એ એનો અર્થ થયો. સાંભળનાર સમજી બીજા કે વાતો કરનાર બે બંધુનો સંબંધ ધણે નજીકનો છે. વધુ સારું ઉદાહરણ ‘હો!’ કે ‘હો’ નું છે. “તમે બોલો હો!” એવું વાક્ય સાંભળતાં જ ‘હો’ ને કારણે વાતો કરનારનો નિકટનો સંબંધ સમજી શકાય છે. કાંઈ પોતાના ઉપરી-અધિકારીને “તમે આવો હો” એમ ન કરે, સિવાય કે સંબંધ ધણે નિકટનો હોય. ‘હો!’ ની વાક્યમાં એક ખાસ પ્રકારની કામગીરી

છે, એ શબ્દના એ સંદર્ભમાં સતત વપરાયથી શબ્દની એ ખાસ પ્રકારની કામગીરી સિદ્ધ થઈ છે.

ખીજું હમણું જણીતું થવા માંડેલું ઉદાહરણ લઈએ. “થોડો મસાલો ચખાડવો” મસાલો એ શબ્દ કીલો મસાલો, દાળનો મસાલો, ચાનો મસાલો, પાનનો મસાલો, એમ મસાલો શબ્દ જણીતો તો છે જ. પણ અહીં રમૂજ ખાતર, થોડી નવીનતા ખાતર, કંઈક કહેવાની વાતને ચમત્કૃતિપૂર્વક કહેવાની ઈચ્છાથી અને ખરેખર તો અમુક શબ્દ-પ્રયોગ વાપરી વાપરીને અસંપ્રજ્ઞાતપણે આવેલા કંટાળામાંથી જીગરવાની એક આંતરિક જરૂરિયાતને સંતોષવા ‘મસાલો’ શબ્દને એક નવો સંદર્ભ આપી દીધો. સાંભળનારને ગરબો. એણે પણ ખીજે ક્યાંક એ વાપર્યો ને ધીમેધીમે એ ફેલાયો. એટલે કે ‘મસાલો’ શબ્દને છેલ્લાં થોડાં વરસોમાં એક નવો સંદર્ભ, એક નવો અર્થ મળ્યો. પહેલાંના જમાનામાં “મેથીપાક ચખાડવો” કે “સાલમપાક ચખાડવો” પ્રયોગ પ્રચલિત હતા. એ શબ્દ એટલી ઘંધી વખત વપરાયો કે હવે એ શબ્દ વાપરવાનો કંટાળો આવવા માંડ્યો. એ શબ્દ જાણે ઘસાઈ ગયેલો સિક્કો થઈ ગયો હોય તેવો જણી ગયો અને હવે “મસાલો ચખાડવો” પ્રચલિત થવા માંડ્યો છે.

કંટાળો આપે એવી વ્યક્તિ માટે ‘જામ છે’, ‘એરપ્રો છે’, ‘ખપત છે’, ‘સવા નવ ને પાંચ છે’ એવા વિવિધ પ્રયોગો પ્રયોજાય છે. ભાષાના અભ્યાસીઓ આવા પ્રયોગોને ગમે તે નામ આપે, આપણે એટલું જાણવું ઉપયોગી છે કે ‘જામ’, ‘એરપ્રો’, ‘ખપત’, ‘સવા નવ ને પાંચ’ એ જાધા શબ્દપ્રયોગોને એક નવો સંદર્ભ મળ્યો—એક નવો અર્થ મળ્યો.

આપણે કોઈ પણ શબ્દનો અર્થ જાણવો હોય તો તરત ‘કોશ’ જોવાના. કોશમાં મોટે ભાગે પર્યાયવાચી શબ્દો આપ્યા હોય છે અથવા એ શબ્દના અર્થરૂપે વર્ણન આપ્યું હોય છે. દા. ત., શ્રી. ચંદ્રવદન મહેતાની આત્મકથાનો અંશ ‘કમાણી માટે વલખાં’ વાંચતાં એક સુંદર વર્ણન પાના નં. ૧૧૨ ઉપર મળે છે. “હા, તે જ. એમ. એ. ના વિદ્યાર્થીઓને લણાવે. અવધૂતની માફક જીવે. પહેલાં તો નેક્કિન હોલમાં જ રહે. ત્યાં વલસાડવાળા ડાહ્યાભાઈ દેસાઈ, વાડિયા બાદશાહ, કર્નલ બામજી અને પેસી દાવરની એક ટાળી પડીપાથરી રહેતી. જાધા જ એના વિદ્યાર્થીઓ જાતજાતનો ખંગ ઉઠાવે. કંઈકના જીક્કા સાફ કરી નાખે.” હવે આ “જીક્કા સાફ કરી નાખવા” એટલે શું? કોશમાં જોઈએ તો જીક્કો પું. [સં. પટ્ટક; પ્રા. જીક્કો] જ ચિહ્નવાળું ગંજીશ્વર પત્તું (૨) જ દાણાવાળો પાસો—એવો અર્થ આપ્યા પછી ‘જીક્કો-પંજો-જીક્કોપંજો રમી જવો, જીક્કા છૂટી જવા, જીક્કે પંજો દોઢસો’ વગેરેના

અર્થ આપ્યા છે. પણ “છક્કા સાફ થઈ જવા” અથવા “છક્કા સાફ કરી નાખવા” એનો અર્થ આપ્યો નથી. “છક્કા છૂટી જવા” ઉપરથી “છક્કા સાફ કરી નાખવા”. નો અર્થ આપણે સંદર્ભથી ખેસાડી લઈએ એ જુદી વાત. વળી કોઈ વ્યક્તિને માટે કોઈએ “એ તો છક્કો છે.” એવો પ્રયોગ કર્યો હોય અથવા તો “ગવાસકરે એવો છક્કો માર્યો !” અને “જ્યોતીન્દ્ર દવેએ એવો તો છક્કો માર્યો” એવાં વાક્યોમાં ‘છક્કો’ શબ્દપ્રયોગ થયો હોય તો એ ‘છક્કા’નો અર્થ કોશમાંથી જડતો નથી. આવું કેમ બન્યું ? કોશકારે ‘છક્કો’નો અર્થ ક્યાંથી આપ્યો ? એ પ્રશ્નનો ઉત્તર કદાચ અમુક અર્થ કોશમાંથી કેમ નથી મળતો એના ઉત્તર તરફ અને એ ઉત્તરના આધારે અર્થ એટલે શું ? તેના ઉત્તર તરફ આપણને દોરી જઈ શકે.

કોશકારે ‘છક્કો’ શબ્દનો અર્થ શોધવા માટે એ શબ્દથી શુજરાતી ભાષામાં શું શું સૂચવાય છે, અભિન્યક્ત થાય છે એની શોધ ચલાવી. એ શોધ ચલાવતાં એ કયા કયા વાક્યપ્રયોગમાં કયા કયા વાસ્તવિક ભાષાવપરાશના સંદર્ભમાં વપરાય છે એની તપાસ કરવી પડી. એ તપાસ કરતાં કોશકારે કોશ રચ્યો ત્યારે જે-જે વપરાશના સંદર્ભો એ શબ્દના હતા તેનો એમાં સમાવેશ કર્યો. એ વખતે શ્રી ચંદ્રવદને “છક્કા સાફ કરી નાખવા” પ્રયોગ નહિ કર્યો હોય અથવા કોઈ જ આંગળી ધરાવતી વ્યક્તિ માટે ‘છક્કો’ શબ્દ આટલો પ્રચલિત નહિ હોય. ઉપરાંત ક્રિટરની અને હાસ્યરમૂજની પરિભાષામાં આજે પ્રચલિત એવો છક્કાનો સંદર્ભ પણ કોશકારે નોંધ્યો નહિ. આ બધા સંદર્ભો હવે કોશની નવી આવૃત્તિ થાય તેમાં છક્કાના અર્થ તરીકે સમાવી લેવામાં આવે એમ બને.

કોશમાં શબ્દના અર્થરૂપે ક્યારેક પર્યાયવાચી શબ્દો પણ મળે એવું બને છે. નવમા ધોરણમાં “પર્યાયવાચી શબ્દો એટલે એક જ અર્થના શબ્દો” એવું તમે શીખ્યાં છો. ત્યાં ‘ધોળું’ અને ‘સફેદ’ એક જ અર્થ ધરાવતા શબ્દો છે એવું તમારા લાણુવામાં આવ્યું હતું. ઉપરજીવ્વી રીતે આ સાચું છે, પણ શબ્દનો અર્થ એટલે ભાષાના વાસ્તવિક વપરાશના સંદર્ભમાં એનો ઉપયોગ એમ બે સમજાએ તો કોઈ પણ ભાષામાં કોઈ પણ એવા બે શબ્દો ભાગ્યે મળવાના છે જેમાં સંપૂર્ણપણે એકસરખા સંદર્ભોમાં વપરાતા હોય. ધોળું-સફેદનું ઉદાહરણ જ લઈએ. “શાસ્ત્રીજી હંમેશાં સફેદ કપડાં પહેરે. સફેદ બગલાની પાંખ બેવું ધાતિયું ને સફેદ બાસ્તા જેવો ઝંજો. એમની ટોપી પણ સફેદ.” હવે આ વાક્યોમાં ત્યાં ત્યાં ‘સફેદ’ છે ત્યાં ત્યાં તમે ‘ધોળું’ શબ્દ મૂકી શકશો, પણ સફેદનો વપરાશ આવા સંદર્ભોમાં વધુ થાય છે અને તેથી વધુ ઉચિત લાગે છે એમ સ્વીકારવું પડે. હવે નીચેનાં વાક્યો વાંચો : “ધોળી ધોળી ગાય અને એનો ગારનારો એવાળિયો

પણ ધોળા. ગાયનું દૂધ પણ ધોળું.” આવાકથમાં જ્યાં જ્યાં ‘ધોળું’ છે ત્યાં ત્યાં ‘સફેદ’ મૂકી શકાય નહિ. એટલું જ નહિ, “ધોળે દિવસે ધાડ પડી” જેવામાં ‘ધોળે’ની જગ્યાએ ‘સફેદ’ મૂકી જુઓ તો ! “નાનુભાઈ ધણું ઝીણું ધોતિયું પહેરે છે.” એ વાક્યમાં ‘ઝીણું’ને જદલે ‘સૂક્ષ્મ’ પર્યાયવાચી શબ્દ મૂકી જુઓ તો ! “જ્યાળહેન જેવાં સૂક્ષ્મ વિચારક કોઈ ભાગ્યે જ હોય.” એ વાક્યમાં ‘સૂક્ષ્મ’ ને જદલે ‘ઝીણું’ મૂકી જુઓ તો ! “લાલ ગિરાદરોએ રશિયામાં મોટી ક્રાંતિ આણી” ત્યાં ‘લાલ’નો પર્યાયવાચી ‘રાતા’ મૂકી જુઓ તો ! “એ ઊંડા દૂધમાં જાતર્યો” એ વાક્યમાં ‘ઊંડા’નો પર્યાય ‘ગંડન’ મૂકી જુઓ તો !

હા, આવા પર્યાયવાચી ગણાતા શબ્દોના મોટા ભાગના મંદર્ભો એકસરખા હોય છે એમ કહી શકાય, પણ હવે તમારે આ કક્ષાએ એ જોણવાની જરૂર છે કે કયા શબ્દનું સ્થાન ક્યાં નિયત થયેલું હોય છે. દરેક શબ્દ એના નિયત મંદર્ભમાં નિયત સ્થાને ઉચિત લાગતો હોય છે, અસરકારક અભિવ્યક્તિ સાધી શકતો હોય છે, એ હવે તમારે શીખવાનું છે.

આમ, ‘અર્થ’ એટલે જે તે ભાષાપ્રયોગનો વાસ્તવિક મંદર્ભમાં વપરાશ. એ મંદર્ભો જદલાતા રહે છે, એ ઉપરથી સમજાઈ હશે કે શબ્દની સાથે અથવા વધુ ચોક્કસાર્થથી કહીએ તો કોઈ પણ ધ્વનિશ્રેણીની સાથે કોઈ પણ અર્થ અનિવાર્યપણે, એ અર્થને એ શબ્દથી છૂટા ન પાડી શકાય એ રીતે, મૂળભૂત રીતે જ શબ્દનો એ અર્થ હોય તે રીતે જોડાયેલો હોતો નથી; કોઈક મંદર્ભમાં વાક્યમાં કોઈક જગ્યાએ ભાષકે એટલે કે આપણે અમુક ધ્વનિશ્રેણી વાપરી દીધી અને એ ધ્વનિશ્રેણીને ભાષામાં એક નિયત મંદર્ભ, ભાષાવપરાશમાં એક નિયત સ્થાન કે જગ્યા મળી અને એ નિયત સ્થાન, મંદર્ભ કે જગ્યા તે એ ધ્વનિશ્રેણીનો અર્થ થયો. અર્થયુક્ત આવી ધ્વનિશ્રેણીને પરંપરાથી આપણે ‘શબ્દ’ એવું નામ આપ્યું છે.

ગુજરાતી ભાષકો પંખીની ઊડવાની ક્રિયાને જુએ છે. એનું વર્ણન કરવું છે. કોઈ કહેશે : “પંખી ‘ભરરર’ કરતું ઊડ્યું.” કોઈ કહેશે : “પંખી ‘ફરરર’ કરતું ઊડ્યું.” કોઈ કહેશે : “પંખી ‘સરરર’ કરતું ઊડ્યું.” એક જ અર્થ વ્યક્ત કરતા ત્રણ શબ્દો આપણને મળ્યા. જેને જે શબ્દ ગમ્યો તેનો ઉપયોગ તેણે કર્યો. કોઈ સૂક્ષ્મ અવલોકન કરનારે પંખીઓની ઊડવાની ક્રિયાને વધુ ઝીણવટથી સમજવા પ્રયત્ન કર્યો. એણે અવલોક્યું કે કબૂતરો સમૂહમાં ઊડે ત્યારે ‘ભરરર’ અવાજ થાય છે; ચકલી કે ખુલખુલ ઊડે છે ત્યારે ‘ફરરર’ એવો અવાજ સંભળાય છે; અને સમડી જેવાં પક્ષી જાણે આકાશમાં તરવા માટે અંપલાવતાં હોય તે રીતે પાંખ

માત્ર પહોળી કરીને ફક્કાવ્યા વિના ઊડવાનું શરૂ કરે છે તે ક્રિયા બાજુ આકાશમાં ઝડપથી સરવાની, તરવાની ક્રિયા જેવી હોય છે માટે ‘સરસર’ એવો પ્રયોગ થયો. આવું અવલોકન કરનારે પોતે આવું અવલોક્યું છે તે ખીજા ભાષકોને માન્ય છે કે નહિ એ બાજુવા “કબૂતર ભરસર ઊડ્યાં”, “ચકલી ફરસર ઊડી”, “સમડી સરસર ઊડી” એમ જુદા જુદા સંદર્ભમાં જુદા જુદા વાક્યમાં વાપરે છે. સાંભળનારને આવી ચોકસાઈ ગમે તો એ પણ પછી આ રીતે જ એનો ઉપયોગ કરે. એમ એનો આ ચોક્કસ સંદર્ભમાં, વપરાશ ફેલાતો જાય. પછી ‘ભરસર’નો ઉપયોગ કબૂતરના ઊડવાની ક્રિયાનો, ‘ફરસર’ નો ચકલીના ઊડવાની ક્રિયાનો અને ‘સરસર’ સમડીના ઊડવાની ક્રિયાનો અર્થ વ્યક્ત કરે છે એવું તારણ કાઢીને આ શબ્દોનો આ અર્થ છે એમ ભાષાનો અભ્યાસી નોંધે છે. આ અર્થ પરંપરાથી રૂઢ થઈ જાય છે, એની એ નિયત જગ્યાએ આવતો હોઈ સિદ્ધ થઈ જાય છે.

માણસનામના પ્રાણી પાસે મૂળભૂત એવી એક સર્જનશક્તિ છે. એ શક્તિ જન્મજાત છે. મોંમાંથી ધ્વનિઓનો ઉચ્ચાર કરવાની શક્તિ તો અન્ય પ્રાણીઓની જેમ માનવપ્રાણી પાસે પણ છે, પણ પેલી પોતાની વિશિષ્ટ એવી સર્જનશક્તિની મદદથી ધ્વનિઓના ઉચ્ચારોની સાથે, ધ્વનિઓનાં એ ઉચ્ચારોની શ્રાવણી સાથે માણસ પોતાના જીવનના-જગતના અનેક અનુભવો, સંવેદનો, લાગણીઓ, વિચારો, વિભાગો વગેરેના સંદર્ભોને જોડી દઈને એને અભિવ્યક્ત કરે છે. એણે યદ્યપિ એ રીતે, પોતાને ગમે તે રીતે, મોજ આવે તે રીતે સાધેલી-ધરેલી આવી અભિવ્યક્તિનો એ જ સંદર્ભમાં એની સાથે સંકળાયેલા અન્ય માણસો પણ ઉપયોગ કરે છે અને એ અભિવ્યક્તિ એ સંદર્ભમાં સિદ્ધ થતાં ‘શબ્દ’ બને છે, ‘ભાષા’ બને છે. જોડે જ શુભશક્તિ ભાષકો વચ્ચેના પાણીના રેલ બેગા થતાં સમુદ્ર તરફ એટલે કે પૃથ્વીના ઢોઈ ઢાળ તરફ વહેતા પાણીના અમુક પ્રવાહને સમુદ્ર કહેવાને બદલે ‘નદી’ કેમ કહે છે? એવા પ્રશ્નો આપણી પાસે એક જ જવાબ છે: “એવો રિવાજ છે, પરંપરા છે, રૂઢિ છે.” આપણા કોઈક પૂર્વજે અમુક પક્ષીને ‘કાક’ કહ્યું, ખીજાઓએ સ્ત્રીકાર્યું, પછી એ ધ્વનિશ્રેણીમાંના પાછળના ધ્વનિ ‘ક’ના ‘ગ’ ઉચ્ચાર ક્યારે થઈ ગયો એ ખબર નહિ પડી હોય અને આપણા ખીજા પૂર્વજે ‘કાગ’ બોલતા થઈ ગયા. વળી, એ પછીના ભાષકોએ એમાં ‘ગ’ હોમેરીને ‘કાગ’ એવી ધ્વનિશ્રેણીનો ઉપયોગ કરવા માંડ્યો. કોઈક પશુને આપણા પૂર્વજે ‘નર્ક’ એવી ધ્વનિશ્રેણીને ઉપયોગ કરવા માંડ્યો. કોઈક પશુને આપણા પૂર્વજે ‘નર્ક’ કહેતા. ‘લ’નો ‘ક’ અને ‘દ’નો ‘ક’ એવું ઉચ્ચારણ ફેલાક ભાષકો કરવા માંડ્યા કહેતા. ‘લ’નો ‘ક’ અને ‘દ’નો ‘ક’ એવું ઉચ્ચારણ ‘ક’ને ‘ક’ એમ પણ ફેલાક ને ફેલાયું. વળી, પછી ‘ક’ની અંદર ‘ક’ ને ઉચ્ચારતાં ‘કક’ એમ પણ ફેલાક ને ફેલાયું. વળી, પછી ‘ક’ની અંદર ‘ક’ ને ઉચ્ચારતાં ‘કક’ એમ પણ ફેલાક ને ફેલાયું. વળી, પછી ‘ક’ની અંદર ‘ક’ ને ઉચ્ચારતાં ‘કક’ એમ પણ ફેલાક ને ફેલાયું. વળી, પછી ‘ક’ની અંદર ‘ક’ ને ઉચ્ચારતાં ‘કક’ એમ પણ ફેલાક ને ફેલાયું.

પણ દેટલાક ઉચ્ચારતા ને દેટલાક જોડાક્ષરને બદલે માત્ર ‘ગધા’ પણ ઉચ્ચારતા. દોષદે એને પણ ‘ડો’ લગાડીને ‘ગધાડો’ એવી ધ્વનિશ્રેણી પેલા પથુનો અર્થ અભિવ્યક્ત કરવા વાપરવા માંડી. દોષદે ‘ગધાડો’ ને બદલે ‘ગધેડો’ બોલવાનું શરૂ કર્યું. દોષદે ‘ગધેડો’ એમ બોલતું હશે. એ વ્યક્તિઓ સાથે સંકળાયેલી અન્ય વ્યક્તિઓ અનુક્રમે ‘ગધા’, ‘ગધા’, ‘ગધાડો’, ‘ગધેડો’, અને ‘ગધેડો’ પ્રયોગો કરતી થઈ અને એમ ‘ગધા’ બોલનાર ભાષાજૂથથી ‘ગધાડો’ બોલનાર ભાષાજૂથ જુદું પડ્યું. હવે આમાં સાચું શું, ‘ગધાડો’ કે ‘ગધેડો’? જૂના ગ્રંથોમાં એ શબ્દ વપરાયો હોય તે શાધી કાઢી શકાય, પણ જૂના ગ્રંથોમાં પણ જે શબ્દ રૂપો મળે ત્યારે શું કરવું? મૂળ શબ્દ કયો? પણ પરંપર તો મૂળ જેવું તો વળી ભાષાપ્રયોગમાં જેવાય જ નહિ. ભાષાપ્રયોગ વપરાશમાં આવ્યો, સ્વીકારાયો, ચલણી બન્યો એટલે કામ ચાલ્યું. પોતાની વાત સામા માણસ સુધી સરળ, ચોક્કસ અને વ્યવસ્થિત રીતે પહોંચી કે નહિ, એ જ અગત્યની વાત. અને આપણા અમા જેવો અનુભવી તો કદા વિના રહે નહિ: “ભાષાને શું વળગે ભૂર, જે રણમાં જીતે તે શૂર.”

એટલે વિચાર કરીએ તો શબ્દોની સૃષ્ટિ જરાય રહસ્યમય લાગે નહિ. શબ્દો ભાષકોની યદચ્છાથી મોજ આવી તે રીતે દોષદે નિયમો વિના ઘડાયા. એને યદચ્છાથી જ અમુક અર્થો મળ્યા અને પરંપરાથી એ શબ્દરૂપો અને શબ્દાર્થો રૂઢ થયાં. એ રીતે, સામાન્ય ભાષકો પણ અવગણી શકે, નવું શબ્દરૂપ અને શબ્દાર્થને ચલણી બનાવી શકે. શરત એટલી કે અન્ય ભાષકો એ ભાષાપ્રયોગને સ્વીકારે તો પછી એ શબ્દરૂપ અમુક શબ્દાર્થ વ્યક્ત કરવા માટેની રીત, ભાષાપરંપરા બને નહિ તો એ શબ્દરૂપ કાળના પ્રવાહમાં ઘસડાઈ જાય.

આપણે બહુ જૂના સમયથી એમ માની લીધું છે કે અમુક શબ્દો મૂળભૂત રીતે અમુક જ અર્થો વ્યક્ત કરે. ‘મીઠું’ શબ્દનું જ ઉદાહરણ લઈએ. તમે દસમા ધોરણમાં ભણ્યાં છો કે મીઠા વગરની રસોઈ દ્રિષ્ટી લાગે છે, રસોઈનો સ્વાદ છે મીઠાને કારણે. માટે એ ‘મીઠું’, એમ મીઠું શબ્દનો અર્થ આપણે ખેસાડી દીધો, પરંતુ ‘મુષ્ટકમ’ એ સંસ્કૃત શબ્દનો અર્થ ‘મસળેલું’, ‘ચૂરો કરેલું’ એવો થતો અને તેથી લવણના ગાંગડાઓનો ચૂરો તે ‘મીઠું’ એવા અર્થમાં એક જમાનામાં—આપણા બે હજાર વર્ષ પહેલાંના પૂર્વજોના જમાનામાં એ શબ્દ વપરાતો હતો એમ જાણવા મળ્યું. એ જમાનામાં એનો સંદર્ભ હતો મસળેલી, ચૂરો કરેલી વસ્તુનો. આ એવ બાબતો જાણવાથી આપણા આજના ‘મીઠું’ શબ્દના ઉપયોગમાં વધુ ચોક્કસાઈ,

ઔચિત્ય લાવવાનો પ્રયત્ન થઈ શકે કે નહિ? એ ખરો પ્રશ્ન છે. બાકી તો ‘આપું’ ‘મીડું’, ‘મસળેલું’ કે ચૂરો કરેલું’ છતાં ‘આપું’ અને ‘દબેલું’ ‘મીડું’ એવા શબ્દપ્રયોગ આપણે આને કરીએ જ છીએ.

શબ્દરૂપ અને શબ્દાર્થમાં થયેલાં પરિવર્તનો વિશે તમે દસમા અને અગિયારમા ધોરણમાં લખ્યાં છો. એ વખતે એ પરિવર્તનોનો માત્ર પરિચય કરાવવામાં આવ્યો હતો. એ પરિચયથી કંઈક અંશે કૌતુંકશમન થાય. પણ અગત્યનું એ છે કે એ પરિવર્તનોનું ચાલક બળ કયું હોય છે એ બહુવાર્થી શબ્દ ને સાંસ્કૃતિક વારસો ધરાવતો હોય છે તેનો પરિચય મળે છે અને શબ્દનો સાંસ્કૃતિક પરિચય મેળવવાંથી લાપામાં એના વપરાશનાં ઔચિત્ય-અનૌચિત્યનો આપણને ખ્યાલ આવે છે. ઉચિત શબ્દપ્રયોગો કરવાથી લાપાપ્રયોગ અસરકારક બને એ દેખીતું છે. એ જ પરિવર્તનોનો પરિચય મેળવવાની એક અગત્યની ઉપયોગિતા છે.

તો શબ્દરૂપ અને શબ્દાર્થમાં થતાં પરિવર્તનોનાં ચાલક બળ કયાં હોય હોય છે? શબ્દરૂપમાં ને પરિવર્તનો થાય છે તેના ચાલક બળને ધ્વનિપરિવર્તનના નિયમોની મદદથી સમજાવવામાં આવે છે. ગયાં બે વરસો દરમિયાન સંસ્કૃતભાષાં પ્રાકૃત, અપભ્રંશ અને જૂની ગુજરાતીમાં થઈને શબ્દોએ સમયના પ્રવાહ સાથે કેવાં કેવાં જૂજવાંરૂપે સફર કરી અને સમય ઉપરાંત અનેક દેશોમાં ફરતાં ફરતાં કેવાં પરિવર્તનોમાંથી પસાર થઈ, એ શબ્દો કેવાં રૂપ અને અર્થ સાથે આને આપણી પાસે આવ્યા એનો પરિચય મેળવ્યો હતો. દાખલા તરીકે, ચાકી (ચોટ પીસવાની કે પવનથી ચાલતી), ચકર, ચકરડી, ચકલો (ચોટલી વણવાનો), ચાકળા, ચાકો, ચકરાવો, ચગડાળ—આ બધા ‘ચક’ શબ્દનો જ વંશવિસ્તાર છે. એટલે કે એક જ શબ્દ પરિવર્તન થતાં થતાં અનેક અર્થોને અભિવ્યક્ત કરતો થયો એવી માહિતી તમને મળી. આ માહિતીનો ખરેખરા લાપાવપરાશમાં ઉપયોગ કરવાનો આવે અને ત્યાં તમે ઔચિત્ય જતાવો એ જરૂરી છે. ‘ચક’ ઉપરથી ઉપરના બધા શબ્દોની જેમ ‘ચાક’ નામનો શબ્દ પણ આવ્યો છે ને ગુજરાતીમાં કુબારનો ‘ચાક’ કે ‘ચાકડો’ અને બહેનો માયાના અબોડામાં ને ‘ચાક’ રાખે છે તે ‘ચાક’ના અર્થમાં વપરાય છે. હવે માનો કે કાઈ—સ્ત્રીના સૌંદર્યનું—કવિ વર્ણન કરે છે. સ્ત્રીના મુખને ચંદ્રની સાથે તો ઘણાએ સરખાવી નાખ્યું છે એટલે એનાં દંડા તરીનતા નથી અને એટલે એ વર્ણન કંઈ અસરકારક થવાની શક્યતા નથી. પણ સ્ત્રીએ એના મોઝા મળના અબોડામાં ચાંદીનો રૂપાળો જગારા મારતો એ. ચાક નાખ્યો છે એ જોઈ એ કહે છે: “ગાદ કાળાં વાદળાં વચ્ચેથી ઝેરિયું કરતું ચંદ્રની જેમ તારા અબોડે આ ચાક શોભે છે.” અહીં ‘ચક’ અને ‘ચાક’ની

સરખામણી ઉચિત છે. એનાં ઘણાં કારણોમાંનું એક કારણ એ જા'ને વર્તુળાકાર છે. 'ચાક' શબ્દ 'ચક'—વર્તુળાકાર પદાર્થ ઉપરથી આવ્યો છે એ માહિતી તમને છે. તમારે સુંદરમની "પ્રિય, ચંદ્ર લલાટ કાં ધરે, તવ જતે મુખ પૂર્ણચંદ્ર છે." આસ્વાદવાની આવી. બહેનો કપાળમાં જે ચાંદલો કરે છે તે મૂળ 'ચાંદનલો' અને 'ચાંદ' તે 'ચંદ્ર' ઉપરથી આવેલો શબ્દ છે એવી તમને માહિતી હોય તો કવિતામાં લલાટ ઉપરના ચંદ્રની દૃષ્ટના તમે વધુ સારી રીતે આસ્વાદી શકવાના.

લૅંગ્વેજ વ્યુત્પત્તિનાં ઉદાહરણો ઉપરથી સમજાવું હશે કે ધ્વનિપરિવર્તન ઉપરાંત શબ્દરૂપમાં પરિવર્તન માટેનું જે ચાલક બળ છે, તે છે સાથે સાથે આવતા શબ્દોની એકબીજા ઉપર પડતી અસરનું. જેમ ધ્વનિપરિવર્તનની સૈદ્ધાંતિક ચર્ચા આપણે માટે જરૂરી નથી અને એના પ્રકારો વગેરેની ચર્ચામાં આપણે પડતા નથી તેમ સાથેસાથે આવતા શબ્દોની પરસ્પર પડતી અસરની ભાષાના અભ્યાસીની રીતે શાસ્ત્રીય ચર્ચા કરીને એના પ્રકારોની ઝીણવટમાં અત્યારે આપણે જતાં નથી, પણ ભાષા જે સમાજમાં વપરાય છે તે સમાજને એ પરિવર્તનો કેવાં પ્રતિબિંબિત કરે છે એ જાણવામાં આપણને જરૂર રસ પડે. 'સાસુસસરા' એવા સમાસ કે 'પપ્પામમ્મી' એવા સમાસમાંથી આવે આપણને 'સસરા'નું પરિવર્તન શબ્દરૂપ 'સાસરા' ને 'પપ્પા'નું પરિવર્તન શબ્દરૂપ 'પપ્પી' મળે છે; કોઈક ભાષાજૂથમાં 'પપ્પામમ્મા' એમ 'મમ્મી'નું પરિવર્તન શબ્દરૂપ 'મમ્મા' મળે છે. આ પરિવર્તનોની પાછળની સામાજિક ભૂમિકાની તપાસ ઘણી રસપ્રદ બની રહે.

શબ્દરૂપમાં જેમ પરિવર્તન પાછળ ચાલક બળ ધ્વનિપરિવર્તન અને સાદૃશ્ય છે તેમ શબ્દાર્થમાં જે પરિવર્તન થતાં હોય છે તેનું ચાલક બળ મુખ્યપણે ભાષકની જરૂરિયાત હોય છે. શબ્દરૂપના પરિવર્તન કરતા શબ્દાર્થના પરિવર્તનનો અભ્યાસ વધારે મહત્વનો એટલા માટે છે કે ભાષકની અલિવ્યક્તિની જરૂરિયાતનો ઇતિહાસ એ પૂરો પાડે છે. 'તલ'માંથી જે નીકળતું હોય તે 'તેલ' એવા સંદર્ભમાં 'તેલ' શબ્દ પ્રયોજાયો. એ સંદર્ભમાં ફેલાયો. હવે 'કપાસિયા'ને તલની જેમ પીલતાં એમાંથી પણ નીકળતા ચીકણા પ્રવાહી જેવો પ્રવાહી પદાર્થ જ પ્રાપ્ત થયો. એરંડીના ખીમાંથી પણ, મગફળીમાંથી પણ, સૂરજમુખીનાં ખીમાંથી પણ, સૂકા કોપરામાંથી પણ, બદામમાંથી પણ, એરંડીના ખીમાંથી નીકળેલા પ્રવાહીને માટે એરંડિયું એવું શબ્દરૂપ આપી દીધું, પણ કપાસિયું, મગફળિયું, સૂરજમુખિયું, બદામિયું એવાં નામ ન આપતાં જ્યાં પ્રવાહી માટે તેલ શબ્દ વાપર્યો, તલમાંથી નીકળતું તે જ 'તેલ'—એને બદલે તેલના વપરાશના સંદર્ભો વધ્યા. 'તલ' એ શબ્દરૂપ એક જ અર્થ વ્યક્ત કરતું હતું તે હવે ઘણા સંદર્ભોને, ઘણા અર્થોને વ્યક્ત કરવા માંડ્યું.

આ કારણે “તેલ લઈ આવજો” એમ કહ્યું હોય તો ‘તેલનું તેલ’ લાવવાને બદલે ગમે તે અથવા તો હવે આપણે મગફળીના તેલનો વધુ વપરાશ કરતાં હોઈ ‘મગફળીનું તેલ’ જ લઈ જઈએ, તેલનું મંગાવવું હોય તો ખાસ બેવડાવીને કહેવું પડે કે ‘તેલનું તેલ’ લાવજો. ‘ઐરંડિયું’ મોટે ભાગે દીવાના તેલ તરીકે વપરાતું એટલે ‘દીપ-તૈલ્ય’ (સં.) અને ધ્વનિપરિવર્તનથી એ શબ્દરૂપ ‘દિવેલ’ રૂપે આપણે વાપરીએ છીએ. ‘દિવેલ એટલે દીવામાં વપરાતું તેલ’ એવો અર્થ થાય, પણ એ તેલનું હોય, મગફળીનું હોય—ગમે તેનું હોય, પણ આપણે આજે એવો અર્થ કરતાં નથી; દીપતૈલ્ય તરીકે મોટે ભાગે ઐરંડિયું વપરાતું હોવાથી ‘ઐરંડિયું’ એટલે દિવેલ. આમ દીપતૈલ્ય શબ્દરૂપ ઘણા પ્રકારનાં તેલનો સંદર્ભ વ્યક્ત કરતું હતું, ઘણા અર્થ ધરાવતું હતું તે હવે માત્ર એક જ સંદર્ભ, એક જ અર્થ વ્યક્ત કરનાર શબ્દરૂપ બન્યું. હવે વળી એ દીપતૈલ્ય ઘઉં મોવા માટે, પગના તળિયે માલિસ કરવા માટે એમ અન્ય અનેક રીતે વપરાય તોય એ ‘દીપતેલ’—‘દિવેલ’ તરીકે જ ઓળખાય. હવે કોઈક ચીવટવાળો લેખક “ઘઉં મોવા માટે એણે ઐરંડિયું ખરીદ્યું”, “એનું મોં ઐરંડિયું પીધા જેવું થઈ ગયું” એમ વાપરે તો એણે ત્યાં દિવેલને બદલે ‘ઐરંડિયું’ એ શબ્દરૂપ શા માટે વાપર્યું અને એણે બુઝાતા દીવામાં દિવેલ ઉમેર્યું ત્યાં ઐરંડિયુંને બદલે દિવેલ એ શબ્દરૂપ શા માટે વાપર્યું એની નોંધ લેતાં અને સૂચકત્વ સમજતાં તમને ફાવશે.

‘કાપરાનું તેલ’ એમ ‘કાપરું’ અને ‘તેલ’ એ બે શબ્દોનો મંથેગ થઈને ‘કાપરેલ’ (સં. તૈલ્ય—૨. તેલ) શબ્દરૂપ બન્યું. એ માત્ર એક જ સંદર્ભમાં વપરાય છે. હવે આપણે ‘કાપરેલ તેલ’, ‘કાપરાનું તેલ’ એમ બે વખત તેલ શબ્દ પણ વાપરીએ એવું બને છે. ‘સુસ્વાગતમ્’, ‘શુભાગજ્ઞ’, ‘સકલકૃષ્ણ સાથે’, ‘સન્નમન માણસ’ વગેરેમાં આપણે કેવું રમૂજ થાય તેવું બેવડાપણું ઉમેરીએ છીએ એ હવે તમારા ધ્યાનમાં આવ્યું હશે. વપરાશથી આ પ્રયોગો એવા રૂઢ થઈ ગયા છે કે એવું પુનરાવર્તન ભાગ્યે જ ધ્યાનમાં આવે.

ક્યારેક તો શબ્દરૂપ અગાઉ જે સંદર્ભમાં વપરાતું હોય તેનાથી સાવ ભિન્ન, સામા ઊંડાના સંદર્ભમાં એટલે કે તદ્દન જુદો જ કે બિલકુલ જ અર્થ વ્યક્ત કરે એવું પણ બને છે. નમે ગયે વરસે ‘અસ્ફુર’, ‘યુક્તિ’, ‘મહારાજ’, ‘ભવાંગ’ વગેરેનાં ઉદાહરણ લખ્યાં હો. અર્થમાં થતાં આવાં પરિવર્તન સાહિત્યિક ખૂબીઓ અને પ્રયુક્તિઓને સમજવામાં ઘણી વાર મોટી કૃત્રી બની રહેતાં હોય છે. ભાષાનો અભ્યાસી એને ‘શબ્દોની ચડતી-પડતી’ કે ‘અર્થપરિવર્તન’ કે ‘અર્થવિસ્તાર’ કે એવા ગમે તે નામે ઓળખાવે. આપણને હવે રસ ’) એ પરિવર્તન પાછળની

ભાષકની જરૂરિયાતને જાણવામાં, કેટલાંક ભાષકશ્રુતોમાં મોટા કાકાને અથવા કાકાને મોટા બાપા કહેવાનો રિવાજ છે. મોટા બાપા એટલે મોટા કાકા-પિતાના મોટા ભાઈ. બાપા એટલે પિતા અને મોટા બાપા એટલે 'મોટા પિતા' એવો સાદો અર્થ કાઢીએ તો ન ચાલે. 'મોટા કાકા' માટે વપરાતું 'મોટા બાપા' શબ્દરૂપ એક રીતે અર્થમાં થયેલા પરિવર્તનનું ઉદાહરણ છે. સમાજમાં જે મંચુક્ત કુટુંબો હોય છે, એ મંચુક્ત કુટુંબમાં મોટા દીકરાનું જે સ્થાન હોય છે તે સામાજિક બાબત ઉપર પ્રકાશ ફેંકે છે. કોઈ નવલકથાકાર કે વાર્તાકાર એ સામાજિક ઘટનાને કાકાને બદલે માત્ર 'મોટા બાપા' એવા શબ્દપ્રયોગથી જ ઘણી ખૂબીપૂર્વક અભિવ્યક્ત કરી શકે. "આજ મહારાજ જળ ઉપર ઉદય નેહને" જેવી પંક્તિમાં આજે પણ 'મહારાજ'નો અર્થ 'રસોઈચો' થતો નથી, પણ કોઈક સ્વાદેશી વિદ્યુત પોતાની જીસડીને જુદાજુદા રસોઈયા સંતોષતા રસોઈયાને લઈ લગાડવા, મસ્તેશ મારવા, પાંચસો પંચાવનનો ડબ્બો ખુલ્લો મૂકી દીધો હશે અને 'મહારાજ' એવું અર્ધગંભીર-અર્ધરમૂઝ પ્રયોગન કર્યું હશે. એ સંદર્ભમાં એ શબ્દનો વપરાશ એની કઈ જરૂરિયાતને કારણે થયો એને સમજવા મથીએ તો, ભાષાની અભિવ્યક્તિમાં જે સચોટતા, અસરકારકતા, સામર્થ્ય છે તેનો ખ્યાલ આવે ને આપણી અભિવ્યક્તિ પણ ક્ષીમેક્ષીમે અસરકારક ગને.

ભાષામાં વપરાતાં શબ્દરૂપો અને શબ્દાર્થોમાં થતાં પરિવર્તનોનો વિચાર કર્યો તે જ રીતે ભાષામાં વપરાતા શબ્દલંકાણમાં થતા પરિવર્તનને ભાષકની જરૂરિયાતના સંદર્ભમાં તપાસવાનો પ્રયત્ન કરી શકાય છે, એ ગયે વરસે તમે ભણ્યાં છો.

ભાષાના શબ્દલંકાણમાં આદાનપ્રદાનની ક્રિયા વડે વધઘટ થાય છે. આમાંના બે સમાસો 'આદાનપ્રદાન' અને 'વધઘટ' દ્વારા કોઈ જેરસમજ ન થવી જોઈએ. તમે જો એમાંથી એમ સમજ્યાં હો કે ભાષામાં શબ્દોનું આદાન થાય છે. તેથી ભાષાનું શબ્દલંકાણ વધે છે, અને ભાષામાંથી શબ્દોનું પ્રદાન થતાં એનું શબ્દલંકાણ ઘટે છે તો એ મોટી જેરસમજ થઈ ગયુંાય. આપણે અંગ્રેજી ભાષામાંથી ઘણા શબ્દોનું આદાન કર્યું એટલે અંગ્રેજીમાંથી એટલા શબ્દો ઓછા થયા એમ માની શકાય નહિ. શબ્દો કંઈ રૂપિયા-પૈસા જેવી લેણદેણની વસ્તુ નથી. એટલે ઉપરના સમાસોમાં 'પ્રદાન' અને 'ઘટ' એ શબ્દો રિવાજ પ્રમાણે વપરાઈ ગયા છે એમ જ સમજવાનું. ભાષાના શબ્દલંકાણમાં આદાનની પ્રક્રિયાથી હેરફેર થાય છે એ તમે સમજ્યાં હશે. અન્ય ભાષામાંથી ભાષક પોતાની જરૂરિયાત પ્રમાણે શબ્દો લઈ આવે છે, કે ક્યારેક એમને પોતાને ખબર ન હોય કે પોતે પરભાષાનો શબ્દ વાપરે છે એ રીતે એ શબ્દોનો વપરાશ તેઓ કરી બેસે છે.

આ આદાતની પ્રક્રિયા પાછળ ભાષકોની ઝોજામાં ઝોજો જે ભાષાઓની જાણકારી મુખ્ય ચાલક બળ હોય છે. ઉપરાંત અમુક પ્રકારનો ભાષાવપરાશ એ ભાષાસમાજમાં મોલાનું કે પ્રતિધાનું કારણ મનાય છે એ બાબત પણ ધ્યાનમાં રાખવી જોઈએ. એક બાજુ અભિવ્યક્તિની તાતી જરૂરિયાત અને ખીજી બાજુ મોલાનો મોટો ભાગે અસંપ્રજ્ઞતાત ખ્યાલ, એ જે કારણોસર વપરાવાના શબ્દો કૈભાષકો ઉપયોગમાં લેતા હોય છે. તમે મિત્ર સાથે વાત કરતાં કરતાં “હું ફેફસ ધયો તેથી ક્ષાધર એવા તો ડિસ્ટર્થ થયા-હોરિયલ !” એવું વાક્ય વાપરી બેઠાં હોશ. અંગ્રેજી ભાષા પ્રત્યેના મુગ્ધ અહોભાવથી ને એના વપરાશથી મળતી પ્રતિજ્ઞાનો અસંપ્રજ્ઞતાત ખ્યાલ આવા અનેક પ્રયોગોને ગુજરાતીભાષામાં લઈ આવે છે. આનું સામા છેડાનું આત્યંતિક બિંદુ ગમે તેવી તાતી જરૂરિયાત હોય તોય અમુક વિલાવ, વિચાર કે ખ્યાલને રજૂ કરતા અંગ્રેજી શબ્દને સ્થાને ગુજરાતી શબ્દને વાપરવાના આગ્રહમાં દેખાય છે. આવી વ્યક્તિઓ શુદ્ધ ગુજરાતી શબ્દો વાપરવાના આગ્રહને કારણે અંગ્રેજી શબ્દોનું પ્રયત્નપૂર્વક ગુજરાતી કરીને લખાણ લખતા હોય એમ ભાગે અને અસંપ્રજ્ઞતાતપણે વચ્ચેવચ્ચે અંગ્રેજી શબ્દો તો પાછા ડોકાઈ જ ન્દય. તમારે ભણવાની કૃતિઓમાંથી “કવિતાનો રસાનંદ”નું પહેલું પાનું અને “ચર્ચ-બેલ” એ કૃતિ આ દૃષ્ટિએ વાંચી જોજો.

મુખ્યત્વે ઢેળવણી, વેપાર, પ્રવાસો, અને અન્ય સામાજિક, ધાર્મિક, રાજકીય વગેરે કારણોસર માણસો એક કરતાં વધારે ભાષાના સંપર્કમાં આવે છે. હા, આજે તમને એવી બહુ જૂજ વ્યક્તિઓ ટોઈક ખૂણાના ગામમાં ટોઈક ખૂણાના ઘરમાં રહેતી મળે કે જે માત્ર એક જ ભાષા જાણતી હોય. તમે જ્યાં તો બે નહિ, ત્રણચાર ભાષાનાં જાણકાર છો. હવે તમે જ્યારે ગુજરાતી ભાષામાં વાત કરો ત્યારે સ્વાભાવિક રીતે જ ખીજી ભાષાના ટોઈ શબ્દો તમારી જીભે આવી ચડવાના. તમે એ વાપરી બેસવાનાં. વાતચીતમાં એ હજુ ચલાવી લેવાય, પણ લખાણમાં એવા શબ્દપ્રયોગોના વપરાશના ઔચિત્ય વિશે તમારે જાણવું જોઈએ.

તમે ભણી જ્યાં છો કે હિંદી, મરાઠી, બંગાળી, કન્નડ, કુર્મી, અઝમી, ઉર્દૂ, પોર્ટુગીઝ, અંગ્રેજી જેવી ભાષાઓમાંથી અનેક શબ્દો આપણી ભાષામાં ચલાવી બની ચૂક્યા છે અને હજુ વપરાશમાં આવતા જાય છે. કેટલાકનાં ઉચ્ચાર અને લખાણ બાબત એકવાક્યતા જોવા મળતી નથી. જોકે જે-તે ભાષાના ભાષકોમાં પણ જેની એકવાક્યતા જોવા મળતી નથી તેથી આપણે એ બાબત બહુ ચિંતા કરવા જોઈ નથી એ સમજી શકાશે. અગત્યની વાત એ છે કે ‘કોકટર’, ‘કાકતર’ અને ‘કાકીય’

એ ત્રણ શબ્દો તમારી પાસે છે અથવા ‘હોસ્પિટલ’, ‘ઇસ્પિતાલ’, ‘દવાખાનું’, ‘આરોગ્યલવન’ એવા ચાર શબ્દો તમારી પાસે છે તેમાંથી કયો શબ્દ વાપરવાનું તમે પસંદ કરશો? મનમાં આવ્યો તે શબ્દ વાપરી દો એ ગરાળર નથી. સંદર્ભ પ્રમાણે તમારે તેમાંથી શબ્દ પસંદ કરવો જોઈએ, નહિ તો તમારી ભાષા નરી કૃત્રિમ લાગે.

ધારો કે તમને ભાષામાં આવેલા આવા પરભાષાના શબ્દો જાણવામાં રસ પડ્યો છે. તમે જોઈ શકો કે ફેટલાક શબ્દો લગભગ એના એ ઉચ્ચારો સાથે અથવા ગુજરાતી ઉચ્ચારો સાથે એમ બે કે ત્રણ રીતે વપરાશમાં પ્રચલિત છે. ડોક્ટર અને દાકતર; હોસ્પિટલ અને ઇસ્પિતાલ; હોટેલ અને હોટલ; રેસ્ટોરાન્ટ અને રેસ્ટોરાં; ટિકેટ અને ટિકિટ; ‘કાર્ટ’ અને કારટ; રિસીટ અને રસીદ; બોટલ અને બોટલી; ફોટો અને ફોટુ; ટ્રેઈન અને ટ્રેન; ફાર્મ અને ફારમ; ફાર્સ અને ફારસ; પોકેટ અને પાકીટ; ઇંગ્લિશ, ઇંગ્રેજ અને અંગ્રેજ; ફ્રાઈવર, ફાયવર અને દરાવર; વિટામિન અને વિટામિન; ફિલોસોફી અને ફિલસૂફી; ટ્યુશન અને ટૂસન; બેરિસ્ટર અને બારિસ્ટર; સિગરેટ અને સિગારેટ; વ્હીસલ અને વીસલ; પ્રેસિડન્ટ અને પ્રેસિડેન્ટ; એલાર્મ અને એલારામ; આર્મ-ચેર અને આરામ-ચેર કે આરામ-ચાર કે પછી છેક આરામ-પુરશી; એન્જિનિયર અને ઈજનેર; માસ્ટર અને માસ્તર વગેરે.

આમાંના ફેટલાક શબ્દો અંગ્રેજીમાંથી જાણવચન સાથે લીધા પછી વળી પાછો ગુજરાતી ભાષાના જાણવચન સૂચક ‘ઓ’ પ્રત્યય લગાડીને પણ ફેટલાક ભાષણો તમને બોલતા સંભળાય, દા.ત., “અમારા ‘ટીચર્સ’ જાહુ સારા”, “મારા ‘ફ્રેન્ડ્સ’ને કહી રાખ્યું છે” વગેરે. ફેટલાક શબ્દોનાં ઉચ્ચારણો જુદી જુદી બોલીઓ બોલનારા જુદી જુદી રીતે કરે છે—એની પણ તમને માહિતી હશે. ‘ફોટો’ લખાય, ફોટુ નહિ; ‘અંગ્રેજ’ લખાય, ઇંગ્લિશ નહિ; ‘કાર્ટ’ લખાય, કારટ નહિ—એવા નિયમો માન્ય ભાષાના લેખનની એકવાક્યતા માટે તમે ભર્યા છો. હવે તમારે જાણવું જોઈએ કે અમુક સંદર્ભમાં તો ‘ફોટુ’ જ લખાય, ‘ઇંગ્લિશ’ જ લખાય, ‘કાર્ટ’ જ લખાય. તો જ ભાષાવપરાશ કૃત્રિમ ન બનતાં સહજ બને અને અસરકારક બને. આ બધી માહિતીનો તમારે અરેખરા ભાષાઉપયોગમાં ઉચિત રીતે વિનિયોગ કરતાં શીખવાનું છે.

એક શબ્દ અંગ્રેજીનો અને એક ગુજરાતીનો એવા ઘણા સમાસોનો પરિચય પણ તમને થયો હશે અથવા એક અંગ્રેજીમાંથી અને એક ફારસીમાંથી લીધેલાં શબ્દને એડીને સમાસરૂપે આપણે વાપરતા હોઈએ એવું પણ બને. ‘લાઠીયાજી’, ‘પુરશી-ટેબલ’, ‘લાલ બંગલો’, ‘યુનિવર્સિટી માર્ગ’, ‘વિદ્યાપીઠ રોડ’, ‘કપ-રકાબી’,

‘આગળોટા’, ‘ઘાસતેલ’ (ગંસતેલ) વગેરે અનેક સમાસો તમને મળે. તમે જાણતા હો કે ‘ગંસતેલ’ — ‘ગંસ’ની સાથે નીકળતું તેલ એ સૂચવતો શબ્દ ‘ગ્યાસતેલ’ અને ‘ઘાસતેલ’ તરીકે વપરાય છે. કેટલાક તો ‘ઘાસલેટ’ પણ વાપરે. હવે “ઘાસલેટિયું” કાનસ સળગતું હતું” એવા વાક્યને સુધારવાનો પ્રયત્ન કરીને, “ગંસતેલિયું” કાનસ સળગતું હતું” એમ લખવાને જદલે ‘ઘાસલેટિયું’ કાનસ’ એ વપરાય કયા સમાજના કયા સ્તરના લોકોના લાપાવપરાયને સૂચવે, છે એ જાણીને એનો સંદર્ભ સમજવા મથવું વધુ ઉપયોગી થઈ શકશે.

પરલાપામાંથી સીધો શબ્દ અપનાવી લેવાને જદલે એવું આપણી લાપાને અનુકૂળ લાપાંતર પણ કરી લેવામાં આવે છે. રસ્તાઓ ઉપર આવતાં ‘સ્પીડ બ્રેકર’ કે ‘ગમ્પર’નું ગુજરાતી લાપાંતર ‘ગતિ-અવરોધક’ કરવામાં આવ્યું છે. ‘સ્કાયસ્કેપર’નું ‘ગગનચુખી’, ‘ટૂ ટેક સ્ટેપ’નું ‘પગલાં લેવાં’, ‘ટૂ ટેક એપ’નું ‘સોગંદ લેવા’, ‘રિસેપ્શન’નું ‘સત્કાર સમારંભ’ કે ‘શુભેચ્છા સમારંભ’ ‘ટિયર-ગેસ’નું ‘અશ્રુવાયુ’, ‘પ્રાઈમ મિનિસ્ટર’નું ‘વડાપ્રધાન’, ‘ચીફ મિનિસ્ટર’નું ‘મુખ્યમંત્રી’, ‘હોમ મિનિસ્ટર’નું ‘ગૃહમંત્રી’, ‘ફિનાન્સ મિનિસ્ટર’નું ‘નાણામંત્રી’ પણ ‘રેલવે મિનિસ્ટર’નું ‘રેલવેમંત્રી’ એમ એક અંગ્રેજીનો અને એક માન્ય ગુજરાતીનો શબ્દ જોડીને સમાસ બનાવ્યો. હવે તમે જાપાંઓ, સામયિકો અને નવલકથાઓમાં મૂળ અંગ્રેજી શબ્દો અને એનાં ગુજરાતી લાપાંતર ઘણી વાર એક જ પાનામાં જોડે જોડે જોવાયેલ વાંચવાનાં. જાપાંઓ અને સામયિકોમાં ચીવટથી એકવાક્યતા રાખવાનો સમય ન હોય એવું માનીને એ વાતને અવગણી શકાય નહિ. એક અગ્વાસમાં નોંધવામાં આવ્યું છે કે નવનિર્માણની લડતના ત્રણ મહિના દરમિયાન એક જાપામાં અમદાવાદ, વડોદરા, સુરત અને સગંદોટ—આ શહેરોના રિપોર્ટરે આપેલા સમાચારોમાં ‘અશ્રુવાયુ’ અને ‘સંચારખંધી’ શબ્દપ્રયોગો ૧૫૨ હજાર આદરો ને સત્તાવીસ વાર વપરાયા હતા અને ‘ટિયરગેસ’ તથા ‘કફર’ એ શબ્દપ્રયોગો માત્ર સત્તરસો પંચાવન વખત વપરાયા હતા. જ્યારે નાનાં નગરોમાંથી આવેલા રિપોર્ટોમાં એવા જોડું હતું. ત્યાંથી આવેલા સમાચારોમાં ‘ટિયરગેસ’ તથા ‘કફર’ એ શબ્દપ્રયોગો ચાર હજાર બસો ત્રીસ વખત વપરાયેલા મળ્યા અને ‘અશ્રુવાયુ’ તથા ‘સંચારખંધી’ માત્ર ત્રણસો થાણું વખત વપરાયેલા નોંધાયા. આ ઘણું રસ પડે તેવી જાણત છે અને લાપાનો સમાજમાં જે રીતે વપરાય થાય છે તેના ઉપર થોડો પ્રકાશ પાડે છે. નવલકથામાં, વાર્તામાં કે નાટકમાં આવતાં ક્યાં ક્યાં પાત્રો, ક્યાં ક્યાં સંદર્ભમાં આ રીતે ગુજરાતી શબ્દો, સંસ્કૃત શબ્દો, અંગ્રેજી શબ્દો કે પરિચિત અંગ્રેજી શબ્દોનાં લાપાંતરો વાપરે છે અને ત્યાં એવું બીજું, અસરકારકપણું

દેવું અને દેટલું છે એ વિશે તમે વિચારતાં ધાઓ એ જરૂરી છે. એ વિશેનું રૂપરેખાત્મક દર્શન અને નિદર્શન તમને પાછળથી આપીશું.

રૂઢિપ્રયોગો—કહેવતો અને અભિવ્યક્તિક્ષમતા

તમે દસમા ધોરણમાં રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોના સ્વરૂપ અને ભાષામાં તેમના ઉપયોગ વિશે લણી ગયાં છો. રૂઢિપ્રયોગોનું કામ અર્થને ‘ચિત્રાત્મક રીતે’ સંક્ષિપ્ત-તાથી અને સચોટતાથી પ્રગટ કરવાનું છે. તો કહેવતો વક્તવ્યને પુષ્ટ કરવા, આપણા વક્તવ્યને સમર્થિત કરવા, ‘આપણે જે કંઈ કર્યું છે’, તેને અગાઉ થઈ ગયેલ શાળા માણસોએ પોતાના અનુભવના નિયોરૂપે-સૂતરૂપે કહેલું જ છે તે જતાવવા આપણે વાપરીએ છીએ. જેમ ભાષાનાં શબ્દલંકારો અને વ્યાકરણ જાણવાથી ભાષાને ક્ષમતા-પૂર્વક ઉપયોગમાં લેવાનું આપોઆપ આવડી જતું નથી તેમ માત્ર રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોનો પરિચય મેળવવાથી આપણું ભાષા-સામર્થ્ય આપોઆપ વધતું નથી.

ભાષાનાં શબ્દલંકારો, વ્યાકરણ, રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતો એ તો ભાષાના વાસ્તવિક વપરાશની કાચી સામગ્રી થઈ. આમ તો વ્યાકરણના નિયમો તમે જાણો છો એની જાણ જ તમને કરવામાં આવી. એક રીતે શિષ્ટ અને ભણેલી વ્યક્તિઓ આ નિયમો અનુસાર ગુજરાતી ભાષા પ્રયોગે છે, એનો વાસ્તવિક વપરાશ કરે છે તેનાથી તમને પરિચિત કરવામાં આવ્યા. ગુજરાતી ભાષામાં આ પ્રકારના શબ્દો છે, આ પ્રકારનાં રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતો છે તેનાથી તમને સલામત કરવામાં આવ્યા. આ નિયમો અને અન્ય કાચી-સામગ્રીના પ્રકારે વગેરેથી સલામત નહોતા થયા ત્યારે તમે જે ભાષા વાપરતા હતા અને હવે આ નિયમો અને કાચી સામગ્રીની વિપુલ-તાથી પરિચિત અને સલામત થઈને તમે જે ગુજરાતી ભાષા વાપરશો એ ખંને વચ્ચે ફરક હશે એવી અપેક્ષા સહેજે રાખી શકાય.

ક્રિદાના નિયમો જાણ્યા વિના ત્રણ ઈંટો ગોઠવીને અથવા ભીંત ઉપર ડોલસા-કે ચોકના ત્રણ ભીંટા તાણીને, ચીંથરાનો દડો જનાવીને ઘોડકરણના બેટથી તમે ક્રિદા રમતા હતા અને કોલેજમાં આવ્યા પછી ઘોડકરણના પાસેથી કે કોઈ ક્રિદા-વિવેચકના પુસ્તકમાંથી ક્રિદાના નિયમો વાંચીને, સમજીને, અનેક ક્રિદારો ક્રિદા કેમ રમે છે તેનું ઝીણવટપૂર્વક અવલોકન કરીને, મેદાનમાં કાચ હજારેસાહેબ પાસેથી તાલીમ મેળવીને તમે ક્રિદા રમો એ બે વચ્ચે જેટલા ફરકની અપેક્ષા રહે, લગભગ-એટલા ફરકની અપેક્ષા તમારાં ભાષાતાલીમનાં અગિયાર વરસ પહેલાં તમે જે ભાષા વાપરતા હતા અને હવે જે ભાષા વાપરશો એની વચ્ચે રહે. હા, એવું ખને કે દેટલાક તાલીમ મેળવ્યા વિના પણ કોકાસૂઝથી તાલીમ મેળવેલાઓ કરતાં વધારે ક્ષમતાથી-

વધારે અસરકારક રીતે ભાષાઓનો ઉપયોગ કરી શકે પણ એ તો અપવાદો ગણાય. એવી વ્યક્તિઓનું ભાષાપ્રભુત્વ જોઈને ભાષા-વપરાશ માટેની તાલીમ નિર્ણયક છે એમ કહી શકાશે નહિ. એટલું ખરું કે જેમ જેમ સંશોધનો થતાં જાય તેમ તેમ એ તાલીમમાં સુધારા થતા રહે, તાલીમની રીત અને અભિગમ બદલાય.

ક્રિકેટની તાલીમ મેળવવા જનારને શરૂઆતમાં નથી બેટ હાથમાં પકડવાનું હોતું, નથી દડો હાથમાં લેવાનો હોતો. જનજનની અને ભાતભાતની કસરતો કરાવે. મેદાનમાં ફેટલાંથ ચક્કર દોડાવે. મનમાં થાય : આને અને ક્રિકેટને શો સંબંધ ? લશ્કરમાં લડવા જવાનું હોય ત્યારે પરેડ કરતી વખતે જે રીતે એકની પાછળ ખીન્ને... ત્રીન્ને... ચોથો... એમ લેફ્ટ-રાઈટ, લેફ્ટ-રાઈટ ચાલતાં એમ ચાલવાનું નથી હોતું. એ પરેડ તો થીરીને ડેખવવા હતી. સુદતા મેદાન ઉપર સૈનિકો એ પરેડ કરતાં આગેદુર્ય કરે તો તો થઈ જ રહે. ક્રિકેટના મેદાન ઉપર હિમેસો બેટરમન વિચારે કે કોએ કહેલું કે દડો અમુક ગતિથી પોતાનાથી અમુક ફૂટ દૂર પીચ પડે એ રીતે લેગબેંક થઈને આવતો હોય ત્યારે બેટ આ રીતે ફેરવવું તો તો એ વિચાર પૂરો થાય એ પહેલાં જ એની દાંડી ગૂણ થઈ જાય. તો પછી કોએ તેને આ શીખવ્યું તે નિર્ણયક ? ક્રિકેટ રમનારાએ અનેક ટેસ્ટમેચો રસપૂર્વક ઝીણવટથી કથુંક શીખવાની અપેક્ષાએ જોઈ. જોઈ એમ કહેવાને બદલે સૂક્ષ્મતાથી એ રમત અવલોકી. ધારે કે એને ગવાસકરની રમતની ખૂબીઓ ખૂબ મમી. ગવાસકર જ્યાં રમવાના હોય ત્યાં એ અચૂક જોવા જાય. હવે જ્યારે મેદાન ઉપર એ પોતે રમતો દોડય ત્યારે શું ગવાસકરની એ રમત વિશે વિચાર કરવા થોભશે ? આ જાતનો દડો આવે ત્યારે ગવાસકર એનો નિકાલ આ રીતે કરે એ વિચારવા રહેશે ? ના અને છતાં ગવાસકરની રમતનું તેણે કરેલું સૂક્ષ્મ અવલોકન એને આ દડાનો કઈ રીતે નિકાલ કરવો એમાં મદદરૂપ થવાનું જ એ હકીકત છે. નિયમો જાણવા, એ નિયમોનો વિનિયોગ અન્ય વ્યક્તિઓ કઈ રીતે કરે છે, કઈ રીતે એ નિયમોમાં છૂટાછંદ લે છે એની ઝીણવટથી અભ્યાસ કરવો એ પોતાની સૂઝ ડેખવવા માટેનો એક ઉત્તમ રસ્તો છે. ભાષાસૂઝ ડેખવવા માટે પણ તમને એ પ્રક્રિયામાંથી પસાર કરવામાં આવ્યા, ભાષાની વ્યવસ્થાના નિયમો શીખવવામાં આવ્યા, ભાષાનો વિપુલ કાચો સામગ્રીનો પરિચય કરાવવામાં આવ્યો. સાથે સાથે ઉત્તમ રીતે યુજનાની બાધનો ઉપયોગ કરનારાઓની કૃતિઓનો અભ્યાસ કરાવવામાં આવ્યો અને એ સાથે નિર્ણય-લેખનરૂપે, સ્વાધ્યાયો રૂપે તમે જાતે ભાષાને ક્ષમતાપૂર્વક વાપરવાનો પ્રયત્ન કરો એ રીતે તમારા અભ્યાસક્રમનું આયોજન થયું. આ બધું એક પછી એક શીખવાનું એમ નહિ, પરંતુ નિયમો પણ શીખતા જાઓ, ખીજાએ ભાષાનો વપરાશ કર્યો તે

દ્વિમતાપૂર્વક થયો એમ કેમ કહેવાયું એનું અવલોકન, અને અભ્યાસ કરતાં જાણો અને તમે જાતે ભાષાવપરાશનો મહાવરો પાડો—એ ત્રણે પ્રક્રિયા સાથે સાથે થવી જોઈએ.

જોકે તમે અગાઉ ગુજરાતીના શબ્દલઠોળની કાચી સામગ્રીના ઉચિત ઉપયોગ વિશે જે કેટલુંક પ્રાથમિક રૂપે શીખ્યાં તેવું રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોના ઉચિત ઉપયોગ વિશે પ્રાથમિક રીતે પણ શીખ્યાં નથી. દસમા ધોરણમાં તમે પ્રાથમિક પરિચય અને કાચી સામગ્રીની માહિતી મેળવી, ગુજરાતી ભાષાના ઉત્તમ કવિઓ અને લેખકોની કાવ્યપંક્તિઓ કે ગદ્યપંક્તિઓ કેવી કહેવતરૂપે ચલાણી જાની ગઈ છે અને મુખ્યત્વે તો એ ચલાણી પ્રયોગોનો કેવો વિનિયોગ લેખકો કરે છે તેનું થોડું અવલોકન નમૂનારૂપે અહીં કરાવવામાં આવશે જેને આધારે તમે હવે પછી ગુજરાતી ભાષાનાં જે લખાણો વાંચો તેને અવલોકવાનાં અને અભ્યાસવાનાં રહેશે અને પછી એ દ્વારા કેળવાયેલી સૂઝથી તમારે પોતાનાં લખાણોમાં એ કહેવતો—રૂઢિપ્રયોગોનો ઉચિત વિનિયોગ કરવાનો રહેશે.

ગુજરાતી ભાષાની કહેવતો અને રૂઢિપ્રયોગોનો ઉત્તમ ઉપયોગ કરનારો સમર્થ કવિ અખો ગણાય છે. અલખત, તેની પહેલાં થઈ ગયેલા માંડણ બધારા નામના કવિમાં આવી કહેવતો અને રૂઢિપ્રયોગો પુષ્કળ મળે છે. માંડણે જાણે કહેવતોનો ટોશ આપ્યો છે, જેનો ઉપયોગ અખાએ કર્યો છે. કવિ અખાથી તમે પરિચિત છો અને માંડણ કરતાં અખામાં કહેવતોનો ઉપયોગ કરવાની શક્તિ વધુ છે; એટલું જ નહિ, તેણે તો એવી પંક્તિઓ આપી કે એ કહેવતો જાની ગઈ એ સ્પષ્ટ છે. એટલે આપણે અખાનાં જ કેટલાંક ઉદાહરણો લઈએ :

દેહાલિમાન હતો પાશેર, વિદ્યા લણતાં વાધ્યો શેર,
ચર્ચાવાદમાં તોલે થયો, શુરુ થયો ત્યાં મણમાં ગયો.
એક મૂરખને એવી ટેવ, પથ્થર એટલા પૂજે દેવ;
તુલસી દેખી તોડે પાન, પાણી દેખી કરે સ્નાન.

ઉપરની પંક્તિઓ આજે કહેવતો તરીકે વપરાય છે.

અખો એ અધારો દૂવો; અગડો લાગી ટ્રાઈ નવ મૂયો.
પર દર્શનનાં જૂજવાં મતાં, માંહેમાંહે જોણે બાધી ખતા.
અખા એ બે ન બને; સેંચો કે તાલ;
છીંડું શોધતાં લાધી પોળ,.....

પડે નહીં ને પૃથ્વી સૂએ, કને નહીં તે કહો શું ખૂએ?—ન્યારે
માણસની ભાષા આવી સૂત્રાત્મક જાની જાણ ત્યારે તે ખૂબ લોકપ્રિય બને, કારણ કે એ વાણી હૃદય સોંસરી જતરી જાણ તેવી હોય છે, યાદ રહી જાણ એવી હોય છે.

સ્પર્શી જાય તેવી હોય છે, જીવનના કોઈક ક્ષીમતી અનુભવને એ વ્યક્ત કરતી હોય છે અને માટે આપણે તેને સૂત્રાત્મક કહીએ છીએ. અખાના એકેએક જાપામાં તમને આવાં સૂત્રો મળે. એ સૂત્રાત્મક હોવાને કારણે હલ્લસ્પર્શી, યાદગાર અને લોકપ્રિય બની રહે છે. ભાષાને આ રીતે વાપરી હોય ત્યારે સઘનતાથી વાપરી છે એમ કહી શકાય.

‘નવલરામનો અંતકાળ’ કૃતિમાં જે કાવ્યપંક્તિઓ આવે છે તેમાંનાં ખીણ પંક્તિનો ઉત્તરાર્ધ ‘ઘરદીવંડાં નહીં ખોટાં’ કહેવતરૂપે અર્થસત્ત્વ યથા છે. ‘કંઈ દાખો નિરાશામાં અમર આશા છુપાઈ છે,’ ‘સૂલીની જ પરંપરા જગત આ,’ ‘વેરથી વેર ના શમે,’ ‘જગની સૌ કહીઓમાં સ્નેહની સર્વથી વડી,’ ‘નહીન જન્મે કદી હીન માનવ,’ ‘અદ્વા જ મારી લઈ ગઈ મંજિલ પર મને,’ ‘આ, તું જ છે જ્યોતિષામ’ જેવી ઘણી કાવ્યપંક્તિઓ પણ કહેવતરૂપ બની શકે છે. ‘વિનિપાત’ કૃતિની છેલ્લી પંક્તિ ‘પડે છે ત્યારે સઘળું પડે છે,’ કહેવત તરીકે ચલણી થઈ શકે, પણ એ જ કૃતિમાં પૃ. ૧૦૩ ઉપર આવતી ‘માણસને કૃત્રિમ જુસ્તાનો ગુલામ બનાવવામાં ન આવે તો દરેક જગા એને માનના ખોળા જેવું સાંત્વન આપી શકે છે’ અને પૃ. ૧૦૮ ઉપર આવતી ‘મરણ પામેલી પ્રજાની ડરેક ડરેક દષ્ટિ હણાઈ ગઈ હોય છે.’ જેવી પંક્તિઓ અનુભવના નિયોડરૂપે અને સૂત્રાત્મકરૂપે આવતી હોવા છતાં કહેવત તરીકે ચલણી થવાની શક્યતા ઓછી રહેવાની. આવાં સૂત્રો કહેવત તરીકે લોકજલે ત્યારે જ ચડે કે બ્યારે એમાં કોઈ વિશેષ લય હોય, દૂંકાણુ અને સઘનતા હોય. હવે વર્ણુનોમાં તમારે અને ત્યાં સુધી દૂંકાં વાક્યો શા માટે વાપરવાં જોઈએ તેનો કંઈક ખ્યાલ તમને આવ્યો હશે. એની વિગતવાર ચર્ચા પાછળથી કરીશું.

સાહિત્યકૃતિઓમાંની સૂત્રાત્મક અને અર્થસત્ત્વ પંક્તિઓ કહેવતરૂપે અને શ્લોકપ્રયોગરૂપે ચલણી બને છે એ જોઈએ. સામાન્ય રીતે લખાણોમાં આવી શ્લોકપ્રયોગ અને કહેવતરૂપ બનેલી પંક્તિઓ ભાગ્યે જોવા મળે છે એનું એક કારણ એ છે કે સાહિત્યકારની પોતાની ભાષા જ એટલી તાકાત ધરાવતી હોય છે. એને ભાગ્યે જ એવા ચલણી પ્રયોગોની જરૂર પડે. એ તો પોતાની પ્રતિભાની દૃઢતામાં અસંપ્રમાણપણે પોતાની ફાવટ પ્રમાણેના ભાષાપ્રયોગોના સિક્કાઓ તૈયાર કરી લે છે અને પછી એ સિક્કાઓ ચલણી બને છે. આમ છતાં તેને હાથવગા હોય તેવા, તેને આત્મસાત્ થઈ ગયા હોય તેવા શ્લોકપ્રયોગો અને કહેવતો તે વાપરે છે, ક્યારેક જરૂર લેખી થતાં પણ તે કહેણીઓ (કહેવતો) વાપરે છે. ‘સુખ’ નામની કૃતિમાં નર્મદે સુખ ઉપરની તેને ખબર હતી તે બધી કહેણીઓ મૂકી દીધી છે. આ બધી

‘કહેણીઓ—અનુભવસિદ્ધ અને ચલાણી બનેલી તેથી લોકોમાં વારંવાર કહેવાતી. તેથી કહેણીઓ અથવા કહેવતો ધ્યાનપૂર્વક વાંચો. પહેલી કહેણી એ કાવ્યપંક્તિઓ છે. તમે કદાચ તેને મુક્તક કહેવાનું પણ પસંદ કરો. ‘પહેલું’ સુખ તે જાતે નરા (નારાણી) ખીજું’ સુખ તે ઘેર દીકરા, ત્રીજું’ સુખ તે ઘાઠીએ જર (જુવાર), ચોથું’ સુખ તે સંજ્ઞન નાર.’ આમાંની પહેલી પંક્તિમાંનો પૂર્વાર્ધ તો આજે આપણે વાતચીતમાં છાશવારે ટાંકીએ છીએ. (આ છાશવારે એ પણ એક રૂઢિપ્રયોગ થયો તે નોંધો) ‘સુખદુઃખ મનમાં ન આણીએ’ એ પણ એક કાવ્યપંક્તિનો પૂર્વાર્ધ છે. ‘સુવા જેવું સુખ નહિ ને સુવા જેવું’ દુઃખ નહિ,’ ‘સંતોષ સમાન સુખ નહિ,’ ‘નિવૃત્તિમાં મોટું’ સુખ છે,’ ‘જ્ઞાનમાં સુખ છે,’ ‘આશા અમર છે માટે એમાં પણ સુખ છે,’ ‘જેણે જેમાં માન્યું’ તેને તેમાં સુખ.’—આ બધાં સૂત્રાત્મક વાક્યો છે. લેખકને પોતે જે નિબંધ લખવા ધારે છે તેમાં આ બધાં સૂત્રો, લેક્ષિકાઓ કે કહેણીઓ ઉપયોગી થઈ છે. તમે તમારાં ઘણાં લખાણની શરૂઆત વિષયને અનુરૂપ કહેવતોથી કરી શકો અને એ રીતે વિષયની માંડણી કર્યા પછી તમે જે મુદ્દાઓની જાગૃત કરવા ધારે છો તેઓને એક પછી એક ક્રમમાં લઈ શકો છો.

‘મહારા નાનપણના સાથી’ એ કૃતિમાં લેખકે એક જગ્યાએ પૃ. ૭૬ ઉપર એક લેક્ષિકા વાપરી છે. “ખેતીને જીદ્દિ અને પુરુષાર્થવાળો હુન્નર શી રીતે બનાવવો ? ખેતી સુધારવા માટેની સૂચનાઓ આપણી લેક્ષિકાના ‘ખેડ, ખાતર અને પાણી’ અને તે માટે જોઈતી નાણાંની સગવડ એટલા શબ્દોમાં સાદે રૂપે સમાવી શકાય.” હવે આ જ બાબત લેખકે આ રીતે પણ લખી શક્યા હોત, “ખેતીને જીદ્દિ અને પુરુષાર્થવાળો હુન્નર શી રીતે બનાવવો ? ખેતી સુધારવા માટેની સૂચનાઓ આ પ્રમાણે હોઈ શકે :

૧. ‘યોગ્ય સમયે યોગ્ય ખેડ કરવામાં આવે’ જેથી જમીન સારી રીતે ફળવાય.
૨. જમીનની જાત પ્રમાણે અને ઉગાડવા ધારેલા પાકની જાતને અનુરૂપ છાણિયું અથવા રાસાયણિક ખાતર વાપરવું જોઈએ, જેથી પાક વધારે લઈ શકાય.
૩. પાણીની પૂરતા પ્રમાણમાં સગવડ કરવી જોઈએ.
૪. પાક તૈયાર થયા પછી તેને જીવજંતુથી અને પશુ-પક્ષીઓથી બચાવવાના યોગ્ય ઉપાય કરવા જોઈએ.
૫. કાપણી વખતે ઓછામાં ઓછો ખચાડ થાય તેની કાળજી લેવાની જોઈએ.
૬. ખજામાં પણ ખચાડ સામે સાવચેતીનાં પગલાં લેવાં જોઈએ. અને

૭. તેનો જથ્થો સંઘરી રાખવાની, વિતરણની અને માલવહનની એવી વ્યવસ્થા કરવામાં આવે કે જેથી એકે દાણો નકામો ન જાય."

હવે જો ખેતીવાડીના ઢાઈ. અભ્યાસીએ આ સૂચનો કરવા ધાર્યા હોય તો આનાથી પણ વધુ વિગતપૂર્ણ રીતે, ઝીણીઝીણી જાણતોને ધ્યાનમાં લઈને સ્પષ્ટતા-પૂર્વક આ આખી જાણતનું નિરૂપણ કર્યું હોત. પણ સ્વ. આનંદજીકર 'ખેતી' ઉપર કે 'ખેતીની સુધારણા' ઉપર નિર્ણય લખવા ખેડા નથી. નાનપણમાં પોતે ભણેલા એવી બે કૃતિઓ 'ડિઝર્ટ્ડ વિલેજ' અને 'વિલકાર. ઓફ વેલ્ફેર'ની વાત કરતાં કરતાં, ગામડાની વાત છે એટલે ખેતીની વાત તો આવે જ, એ રીતે ખેતીની વાત વચ્ચે આવી ગઈ છે. એ વાત વચ્ચે આવી તો એની એમના જમાનામાં જે અવદશા આપણે ત્યાં હતી તેવું સ્મરણ થયું અને તેથી તેની સુધારણા માટેની જાણીતી કહેવત 'ખેડ, ખાંતર અને પાણી, આળાદી લાવે તાણી' યાદ કરાવી દીધી. એમને જે કહેવું હતું તે સાદા શબ્દોમાં, સાદી રીતે કહી દીધું. કહી દીધું કે ખેતી સુધારણા માટે આપણે ત્યાં ઘણું કરવા જેવું જાણી છે, ખેતી-સુધારણા માટેની સોનેરી સૂચનાઓ તો અંદનામાં અંદનો, નાનામાં નાનો ખેડૂત પણ જાણે છે, પણ તેને અમલમાં મૂકવાની જ જરૂર છે એ વાત તેમણે પેલી કહેવતથી અસરકારક રીતે કહી દીધી. આમ, પોતે કહેવાની વાત ટૂંકાણુથી છતાં અસરકારક રીતે કહેવા માટે રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોનો ઉપયોગ થઈ શકે.

રૂઢિપ્રયોગોનો ઉપયોગ કહેવતોની જેમ મોટે ભાગે રોજના ભાષાવ્યવહારમાં વધારે થાય છે. એટલે જે સાહિત્યકૃતિઓમાં રોજિંદા ભાષાવ્યવહારનો ઉપયોગ કરવામાં આવ્યો હોય ત્યાં રૂઢિપ્રયોગ સચોટ, અર્થપૂર્ણ, અસરકારક અભિવ્યક્તિ સાધે છે એવું નોંધી શકાય. 'જિજ્ઞાસુ ચરકલડી', 'વાતકને કાંઠે', 'વાની મારી દાવડા', 'ડીમ લાઈટ' વગેરે નાટકો અને વાર્તાઓમાં તમને આવા પ્રયોગો વધુ જોવા મળવાના. એવું કારણ એમાં વપરાયેલો રોજ-અ-રોજની ભાષા છે, 'જિજ્ઞાસુ ચરકલડી'માં 'કેરા' નામનું પાત્ર ભણેલું છે અને માન્ય કે શિષ્ટ ભાષા ગણવા તો આપણે જેને લેખન અને સાહિત્યમાં ઉપયોગી કહીએ છીએ તેવી ભાષા વાપરે છે. એ જે સંવાદો બોલે છે તેની સરખામણીમાં જીવી, ચંદણી વગેરે જેવાં પાત્રો જે સંવાદો બોલે છે તેમાં ઘણા રૂઢિપ્રયોગો વણાઈ ગયેલા તમે નોંધી શકશો. એ દ્વારા એ પાત્રો જેવી સચોટ અભિવ્યક્તિ સાધે છે એ સમજવાનો પ્રયત્ન કરો જોલો.

'વાતકને કાંઠે' માં લેખક પોતે વર્ણન કરતાં કરતાં કપાંક "ચાકુવાળી ચલાવી" જેવો ઢાઈક રૂઢિપ્રયોગ કરે છે, પણ મોટે ભાગે નવલ અને માસીની હકિતઓમાંથી

રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતો તમને મળે. લેખકે ત્યાં કોઈ સમાં (જીદ આદરી) એમ 'સાધુવાળી ચલાવી' એ પ્રયોગનો અર્થ તો આપ્યો છે, પરંતુ 'સાધુવાળી ચલાવી'માં જે અર્થબોધ થાય છે તેવી અર્થબોધની સચોટતા 'જીદ આદરી' એ પ્રયોગથી કેમ થતી નથી એ સમજવાનો પ્રયત્ન કરો.

‘વાની મારી ક્રેયલ’માં પૃ. ૨૦૭ ઉપરનો એક પ્રયોગ જુઓ : “નેણુશી ભગતની જાને આંખોમાં ફૂવા પડ્યા અને શરીર આખામાં છુટાપો પ્રવેશી ગયો તોપણ પોતાના એકના એક દીકરા રવાને ઘેરે સંતીનાં ઘોડિયાં-લગન પછી મંગળ અવસર આવી જ નડોતો શક્યો.” આ વાક્યમાં ‘જાને આંખોમાં ફૂવા પડ્યા’ એ પ્રયોગ આવે છે. આંખે અંધાપો આવ્યો એવો ભાષાપ્રયોગ કયો હોત તો ન ચાલત? એને જાહેરે આ પ્રયોગ શું-શું વધારે સૂચવી નય છે? ‘ફૂવા પડ્યા’ એ પ્રયોગથી ફૂવાનું જિંડાણ, તેની અંદર રહેલું અંધારું, તેનું બિહામણાપણું એ બધા અર્થો પણ અભિવ્યક્ત થાય છે. જિંડી જિતરી ગયેલી-બધાં હવે કચારેય સૂચનું કિરણ પ્રવેશવાનું નથી એવા આઠ અંધારાથી ઘેરાઈ ગયેલી, કંઈક બિહામણી ભાગતી નેણુશી ભગતની આંખોનું ચિત્ર ‘નેણુશી ભગતની જાને આંખોમાં ફૂવા પડ્યા’ એ પ્રયોગને કારણે આપણી દષ્ટિ સમક્ષ કંડારાઈ નય છે. વળી, ફૂવા કંઈ એક દિવસમાં ન પડે. એટલે વીતેલાં વરસોમાં એ આંખો પર જે જે વીતી હશે, કાળે પોતાની દાદાળી લઈને ધીમે ધીમે આંખોમાં ફૂવા બોદવાની જે પ્રક્રિયા ચલાવી હશે તેનો અણુસારો પણ જરાક લાંબો વિચાર કરતાં આ પ્રયોગમાંથી આપણને મળી રહે. રૂઢિપ્રયોગ કેવો અર્થસભર, અર્થસંવન અને અસરકારક અભિવ્યક્તિ સાધે તેનું આ સરસ ઉદાહરણ છે.

‘ડીમ લાઈટ’ નાટકમાં ઘણા મોટા પ્રમાણમાં રૂઢિપ્રયોગો અને ત્રણ-ચાર કહેવતોનો ઉપયોગ થયો છે. રામુ કે લખમણ જેવાં ગામડાનાં પાત્રો જ નહિ, પણ મગન અને સાહેબ જેવા લણેલા માણસો પણ કયાંક કયાંક રૂઢિપ્રયોગોનો ઉપયોગ કરે છે. દરેક ટેકાણે તેના વપરાશનું ઔચિત્ય, ખીજી દેટલીક વિશેષતાઓની સાથે રહીને આ નાટકને એક જીવંત અને તેથી ઉત્તમ નાટક બનાવે છે. આ નાટકમાં વપરાયેલા રૂઢિપ્રયોગોના ઔચિત્યનું, અર્થસભરતાનું અહીં પૃથક્કરણ કરીશું અને છેલ્લે ભાષાવપરાશનું સામર્થ્ય અથવા ભાષાપ્રભુત્વ એટલે શું અને અત્યાર સુધી તમે જે ભાષાપ્રભુત્વ મેળવવા માટેની તાલીમ લીધી એનાથી કેળવાયેલી સૃષ્ટિ કેવાં પરિણામો નિપજાવી શકે તેની તપાસ કરીશું.

આ નાટકમાં સાહેબનું પાત્ર પણ ત્રણ-ચાર રૂઢિપ્રયોગોનો ઉપયોગ કરે છે. પૃ. ૨૭૭ ઉપર રામુ માટે એ કહે છે, ‘મગન, આ તો કોઈ જીવો ડુસ્તમ લાગે

છે।' 'હૂયો રુસ્તમ' એ શ્લોકપ્રયોગથી સાહેબે રામુના પાત્રને ખૂબ મોહસાધ્યી, સૂરેખ રીતે, ચિત્રાત્મક રીતે શબ્દબદ્ધ કરી દીધું. 'પહોંચેલો લાગે છે', 'ધણે એનુંભરી લાગે છે', 'ગામડિયો છતાં ભારે મસ્કરો અને રંગીલો છે', 'હુદિમાન લાગે છે', 'કાંઈથી ગાંજ્યો નય એમ નથી' એવાં એનાં આપણને પરિચિત લક્ષણો ઉપરાંત 'ભારે દાંડ લાગે છે', 'એક નંબરનો ગુંડો છે' એવી આ વ્યક્તિની અનેક લાક્ષણિકતાઓ આ પ્રયોગ દ્વારા માત્ર બે જ શબ્દોમાં અભિવ્યક્ત થઈ રહ્યા છે.

સાહેબ આવો ખીન્ને ભાષાપ્રયોગ એ જ પાના ઉપર કરે છે. 'આણે લેણના સળિયા હજી જોયા લાગતા નથી.' તો પૃ. ૨૭૮ ઉપર 'આને તો એક વાર મામાને ઘેર મોકલવો જ પડશે.' 'મામાને ઘેર મોકલવો' એ શ્લોકપ્રયોગ 'જેલબેજો કરવો પડશે' એ બાબતને ઘણી વધારે અર્થસભર રીતે વ્યક્ત કરે છે. મામાને ઘેર કોઈ ટાકનાર ન હોય, કોઈ રોકનાર ન હોય. આપણે કટાક્ષમાં ક્યારેક કહીએ છીએ કે 'તમને રોટલા શેના લાવે, મેથીપાક ખવડાનીએ તો ઠીક.' એ રીતે ભિલ્લો અર્થ લેતાં, 'મામાને ઘેર મોકલતાં' બરાબરની મહેમાનગતિ થશે. ખાતરબરદાસ અને રામભાઈની ચડેલી ચરખી છતરશે એવો અર્થ સમજાય. 'જેલબેજો કરવો પડશે' એ પ્રયોગ 'ચરખી છતારવી પડશે' એ અર્થને આટલી અસરકારક રીતે ભાગ્યે વ્યક્ત કરી શકે.

મગન ચાર જગાએ શ્લોકપ્રયોગનો ઉપયોગ કરે છે. પૃ. ૨૬૯ ઉપર તે રામુને કહે છે: "જીલ સંભાળીને બોલજો, હાં રામભાઈ; નહીં તો મારા જોવા કોઈ શૂડો નથી." 'જીલ સંભાળીને બોલજો' એ પ્રયોગ ઘણો જાણીતો છે. આ સંદર્ભમાં એની અસરકારકતા સમજાવે. નાટકમાં મગનનો પ્રવેશ થયો ત્યારે તેના પ્રવેશતાં જ 'કાલ' અતારે-તો દિયોર ટકાનોય નતો' અને 'તૈલુ શું ચાર લેજો દિયોર' એમ 'દિયોર' એવી ગાળ આપીને રામુએ તેને જાહેર કર્યો છે. વળી, ખીજ બે વાર વાત-વાતમાં મગનને-તે 'દિયોર' કહે છે. ઉપર પૃ. ૨૬૯ ઉપર રામુ એને 'કરચન ડોવાના આડિયામાં' પડવાનું કહીને 'જોને દિયોર મોટા કંટારાટી ઘે જ્યાં છે તે !' એમ કહે છે ત્યારે 'દિયોર'ની ગાળોથી ગમે આવી ગયેલો મગન પોતાની હેસિયત સમજાવવા છતાં શુરસે થઈ જઈને 'જીલ સંભાળીને' બોલવાનું કહે છે. મગન એ શુભવસ માગે છે કે આટલી વાર દિયોર કહ્યું તે સાંખી લીધું, પણ ઉપર કહેતાં તો જીલ ખેંચી કાઢીશ કે નેચા બોલાય જ નહિ. જરા વિચાર કરીને બોલજો એમ કહેવાથી કે 'મોં સંભાળીને બોલજો' એમ કહેવાથી જીલ ખેંચી કાઢતાં પડશે એવો અર્થ તો ન જ નીકળે અને તો આટલી અસરકારક એ હિંત અને નહિ.

મગને 'જીલ સંભાળીને બોલવાની' ધમકી આપ્યા છતાં તરત પછીનાં વાકયોગ સતત બે વાર રામુ 'દિયોર' શબ્દ વાપરે છે એટલે શુરસે થયા હતાં અત્યાર

હુધી રામભાઈને 'રામભાઈ' એમ માનપૂર્વક સંબોધતો હતો તે મગન ત્રીજા જ વાક્યમાં, 'જે રામલા, આપણી આગળ તારી બ્રહ્માગીરી નઈ ચાલે.' એમ તુંદારીને કહે છે. 'બૂધે નાર પાંસરી'માં 'બૂધુ' એ શબ્દપ્રયોગ છે. બૂધુ' એટલે ઘોઢા, કદાચ, બીડી લાકડી. રામભાઈ જેને તે તેને ઘોઢાવી નાખવાની, ઘોઈ નાખવાની ધમકી આપતા હશે. પણ મગન 'બ્રહ્માગીરી નઈ ચાલે' એ શ્લોકપ્રયોગથી રામને સમજાવી દેવા માગે છે કે બૂધાથી મારવાની, બૂધાવાળી કરવાની તારી ધમકી આપણી પાસે નહિ ચાલે. ઘોઢે ને ઘોઢે મારવું, બૂધે પાંસરું કરવું, ઘોઈ નાખવું એવા ઘણા અર્થો 'બ્રહ્માગીરી'થી સમજાય છે.

પૃ. ૨૭૦ ઉપર મગન તદ્દન હીલો પડી જઈને, દીન થઈ જઈને રામભાઈની દયા યાચે છે ત્યારે તેણે કરેલો શ્લોકપ્રયોગ, 'લખાની વાત સાચી છે; રામભાઈ, આ તમારી ગાય છું.' મૂકી દેા બીજાળ, હવે તમારી સામે કદી નહિ બોલું.' દેટલો ઉચિત છે એ તો હવે તમે પણ કહી શકશો. વળી, પૃ. ૨૮૧ ઉપર મગન, 'સમજો ને કે આ-પાણીમાં પત્યું.' એવો શ્લોકપ્રયોગ કરે છે તે એટલો વ્યાપક છે કે તેની અર્થસભરતા વિશે ભાગ્યે જ કંઈ કહેવું પડે.

લખમણ પૃ. ૨૭૦ ઉપર 'એક દાંત જ્યોં પણ મુ'એદાડાથી લેણમાં આઈ જ્યો' અને પૃ. ૨૭૪ ઉપર 'મુ' લેણમાં રહ્યો છું. તદ્દન સીધા માણહ' એવા શ્લોકપ્રયોગ કરે છે. રામુની પત્ની પ્રધાન પૃ. ૨૮૦ ઉપર 'ઈતું કાળું કરો !' અને પૃ. ૨૮૧ ઉપર 'પેલો તંણુ પૈશાનો મગલો' એવા બે શ્લોકપ્રયોગો કરે છે તો મણિ પૃ. ૨૭૬ ઉપર 'એ તો પેલા માનવીએ ક્યું જ ન હ વખાણેલી સીચડી દાંતે વળગે' એવી એક કહેવત વાપરે છે. આ ચારે શ્લોકપ્રયોગો અને મણિએ કરેલો કહેવતનો ઉપયોગ દેટલો ઉચિત છે, સંદર્ભયોગ્ય છે એ પણ હવે તમે સમજાવી શકશો.

સાથી વધુ નોંધપાત્ર રામુએ વાપરેલા શ્લોકપ્રયોગો છે. આપણે છેલ્લે આ નાટકની ભાષાનો વિચાર કરતી વખતે રામુના ભાષાપ્રભુત્વની ચર્ચા કરીશું. પરંતુ અહીં તે જ ઔચિત્યપૂર્વક અને જાડી ભાષાસૂત્રથી શ્લોકપ્રયોગોનો-ઉપયોગ કરે છે તેની ચર્ચા કરીએ.

પૃ. ૨૬૭ ઉપર 'દિયોર ટકાનોય નતો'-અથવા પૃ. ૨૭૩ ઉપર 'મોટા સાએબો હુધી તો કશું પોંકતું નઈ વોય. આના જેવા જ વચમાં ચરી જતા અશં.' કે પૃ. ૫૭૭ ઉપર 'કુણુ એખા મેલવા આયુંતું' તે આંચ પધાર્યા ?' કે પૃ. ૨૭૬ ઉપર 'ઈની હાકુ બેઠી બેઠી મણુ મણુની જોખતી હશે' જેવા અને ખીજા કેટલાક પ્રયોગોની ચર્ચા કરીને વિશેષ લંબાણ નહિ કરીએ, કારણ કે આ પ્રયોગોના સંદર્ભ

ઔચિત્ય વિશે તમે જ કહો એવી અપેક્ષા છે. પરંતુ રામુએ ઉપયોગમાં લીધેલા ચાર શ્લોકપ્રયોગો જે સંદર્ભમાંથી તેણે ઉપાડ્યા છે તેની ખૂબી સમજવા જેવી છે.

૫. ૨૭૨ ઉપર મણિવદ્ધુ પ્રધાનને કહે છે, ‘કેતાં જવ નં. પાણી તો રાંમલાઈ ભરી દેહં.’ એમાંના ‘પાણી ભરવું’ એ સાદા પ્રયોગને રામુ કેવો આસાનીથી અર્થ-સભર ‘મારી પાંહેણ પાંણી ભરાવનારે અજી જલમ લીધો નહિ. હમજયા વડિચારુ ?’ એવા શ્લોકપ્રયોગમાં ફેરવી નાંખે છે ! રામુના સમગ્ર પાત્રને આ પ્રયોગ એક જ રેખાને લસરકે આપણી સામે રજૂ કરી દે છે, એની પ્રમાણી, પોતાના બળનું આત્મભાન અને ગૌરવ આ શ્લોકપ્રયોગમાં વ્યક્ત થાય છે.

૫. ૨૭૮ ઉપર સાહેબ રામુને કહે છે : “તું બતે હવા કાઢી નાખે તો બેઈ કે તું બહાદુર છે.” ત્યારે રામુ કેવી ચતુરાઈથી ‘હવા કાઢી નાખવી’ એ સાહેબની ઉક્તિના સંદર્ભમાં સાદા વાક્યપ્રયોગને શ્લોકપ્રયોગમાં ફેરવી નાંખે છે તે જુઓ ! એ કહે છે : “મું તો સાહેબ, પેડાંની જ નઈ, ખુદ આપનીય અવા કાઢી નાંખું, પણ તમે મારે આંગણે જિભા છાં એટલે મેમાંન કેવાવ, હમજયા ?” સાહેબની હવા કાઢી નાખવાની વાત દ્વારા એણે, સાહેબને સાનમાં કેટલું ‘બધું’ સમજાવી દીધું ! રામુ ગામડાનો માણસ છે, છતાં ‘ગરીબ ગાય બનાવી દઈશ, મુતરાની દઈશ, છકા છોડાની નાખીશ, દીલાદસ કરી નાખીશ’ એવા વધુ બહાણીતા પ્રયોગો કરવાને બદલે એ બધા પ્રયોગોનો અર્થ જેમાં સમાઈ જાય છે તેવા, મોટેભાગે ઘડેરમાંથી ગામડામાં પહોંચેલા આ શ્લોકપ્રયોગથી સાહેબને ઘણું કાવકાઈથી હાડોહાડ લાગી જાય તેવું સંભળાવી દે છે. વાહનના પેડામાંથી હવા નીકળતી હોય ત્યારે જે ચિત્ર જિભું થાય તે અને એના પેડામાંથી હવા નીકળી ગયા પછી એની જે દૃષ્ટીય દશા થાય તે એમ બંને ચિત્રો આ પ્રયોગમાંથી જીપસે છે. આ શ્લોકપ્રયોગથી રામુ સાહેબનું એક એવું ચિત્ર એમના જ ખુદના ચિત્તમાં આંટી દેવા માગે છે.

૫. ૨૮૦ ઉપર પ્રધાન લખમણને કહે છે : ‘જવ લખાલે, ઈન આલી આવાં ને ઈનું કાણું કરાં !’ ત્યારે ‘કાણું કર’ એ શ્લોકપ્રયોગને વધુ સ્પષ્ટ કરીને જુદા સંદર્ભમાં રામુ વાપરે છે, “કોઈનું મૂઠું આપણાથી કાણું નાં, થાય, માંડી.” એ સૌ વાતેય સાહેબને લાંચ આપવા માંગતો નથી. પાંચ રૂપિયા તો ખીજા હજાર ઉપયોગમાં આવે. અહીં એ ઉપર ઉપરથી એમ સૂચવવા માગે છે કે આપણે લાંચ આપીને તેને કા માટે નકામું કલંક લગાડવું ? બાકી એ સાહેબથી કરતો નથી, સાહેબને લાંચ આપવા માંગતો નથી, એ અર્થ નીકળે છે.

૫. ૨૮૧ ઉપર મગન પાછા આવવાનું કારણ આપે છે કે, ‘મને ઘણું કે પ્રમદન-ભાલીના હાથનો આ પીતો આવું !’ ત્યારે ‘આ પીવો’ એ સાદા ભાષાપ્રયોગનો

સંદર્ભમાં, અનુસંધાન બળવૃત્તિને રામુ, “આ જ તો મારા આધારો ઉકાળો પીવાના થયાતા” એમ એક નવો જ અથવા એકો ચલણી રૂઢિપ્રયોગ ઘાઈના હાથનો ઉકાળો પીવો’ ચલણુમાં લાક્ષણિક રીતે મૂકે છે, ઉકાળો પીવાથી ઠંડી જિડી બનય, શરદી મટી બનય, તાવ ભાગી બનય. રામુના હાથનો ઉકાળો પીને મગન માટે એનાથી જિંદુ જ થાત—ઠંડી ચડી બત, તાવ ભરાઈ બત, અલગત, મગજની ગરમી નીકળી બત. રામુએ આ પ્રયોગથી મગનને કેટલું બધું સૂચવી દીધું. માત્ર ચલણી રૂઢિપ્રયોગોના ઉપયોગ રામુ કરે છે એમ નહિ, ચલણી રૂઢિપ્રયોગોને નવા સંદર્ભમાં ઉચિત રીતે વાપરવા ઉપરાંત, એ રૂઢિપ્રયોગોના ચલણી અર્થનો પૂરો ફસ કાઢવા ઉપરાંત એમાંથી કાઢક નવો અર્થ આપવાની ભાષાશક્તિ પણ રામુમાં છે. ‘ઉકાળો પીવાના થયાતા’ એ પ્રયોગ ઉપરથી તો એક ડગલું આગળ વધીને એમ પણ કહી શકાય કે નવા રૂઢિપ્રયોગો ચલણી યનાવવાની ભાષાશક્તિ પણ રામુમાં છે.

આ ઉપરથી સમજી શકશો કે કહેવતો અને રૂઢિપ્રયોગોની યાદી મોઢે હોય, તેનું વર્ગીકરણ આગળીને વેઢે હોય, એક જ અર્થની ગણવાતી અનેક કહેવતો આવડતી હોય, સમાજવ્યવહારમાં કહેવતો—રૂઢિપ્રયોગોનું શું સ્થાન છે એ વિશે બે-ચાર ઉદાહરણો ગોખી માર્યાં હોય તો તેથી ભાષાની અભિવ્યક્તિશક્તિ આવતી નથી. એ બધું તાલીમ પૂરતું જરૂરી છે. પણ ભાષાશિક્ષણનું એ ધ્યેય નથી. ધ્યેય તો છે એ બધું આવડતું હોય તેનો ઉચિત વિનિયોગ કરીને અભિવ્યક્તિને અસરકારક યનાવવાનું. પેલી માહિતી તો સાધન છે. એ માહિતી મેળવીને ભાષાની અભિવ્યક્તિની અસરકારકતા ધરાવતા લેખકો ભાષાના વાસ્તવિક વપરાશમાં તેનો કેવો ઉચિત વિનિયોગ કરે છે તેનો ઝીણવટથી અભ્યાસ કરીને તમારી એવી ભાષાસૂઝ ટેળવાશે કે પછી આપોઆપ સહજ રીતે તમે પણ તમારી અભિવ્યક્તિ અસરકારક બને એ રીતે રૂઢિપ્રયોગો—કહેવતોનો વિનિયોગ કરતાં થઈ જશો.

ભાષાવપરાશ અને ભાષાપ્રભુત્વ

અગાઉ તમે શબ્દભંડોળમાંથી કઈ રીતે શબ્દપસંદગી કરવામાં આવે છે અને રૂઢિપ્રયોગો—કહેવતોનો કઈ રીતે ઉચિત વિનિયોગ થઈ શકે છે એ વિશે થોડીક માહિતી મેળવી છે. આ બારે વરસ દરમિયાન વ્યાકરણના અને જોડણીના, વ્યુત્પત્તિના અને શબ્દભંડોળમાં થતા ફેરફારના, રૂઢિપ્રયોગો અને કહેવતોના વપરાશના, રસ, છંદ અને અલંકારના અનેક નિયમો અને અનેક પ્રકારો શીખ્યાં છે. અભિવ્યક્તિશક્તિમાંની ચર્ચા કરતાં આપણે જોયું તેમ આ બધા નિયમો અને માહિતી તો સાધન છે, ભાષાના સમર્થ ઉપયોગ માટેની કાચી સામગ્રી છે. આ તાલીમ દ્વારા તમારી ભાષાસૂઝ ટેળવવાનું ધ્યેય છે.

આ તાલીમનું મહત્ત્વ શું છે એ પણ આપણે પ્રમાણ્યું. હવે માની રકાય કે તમારી ભાષામૂળ કેળવાઈ છે. બાર વરસ એટલે તમે એક તપ તપ્યાં કહેવાય. આ બાર વરસ દરમિયાન ભાષામૂળ કેળવવા માટે તમે જે તપ કર્યું તેનાથી પ્રસન્ન થઈ વૈષ્ણવીદેવીએ, મા ભારતીએ તમારી જીભ કે કલમમાં વસવાનું પસંદ ન કર્યું હોય તોય એના આશીર્વાદ તો તમારા ઉપર જિતર્યા હશે.

ભાષાપ્રભુત્વ એટલે શું ? એનો પરિચય કંઈ દેટલાય સાહિત્યકારોની અનેક કૃતિઓ ભણતાં ભણતાં તમને થયો છે, “મહારા નાનપણના સાથી”, “સુકુંદરાય”, “વિનિપાત”, “કમાણી માટે વલખાં”, “રવિવાર”, “જિંદગી ચરકલડી”, “જન્મે-સવ”, “પુલ”, “ડીમ લાઈટ”—કંઈ કેટલીય કૃતિઓ તમે ફરી ફરીને વાંચી હશે. કોઈને “કમાણી માટે વલખાં”ની ભાષાએ અસર કરી હશે, કોઈ “પુલ”ની ભાષામાં તન્મય બની ગયું હશે, કોઈને “ડીમ લાઈટ”ની ભાષામાં રસ પડ્યો હશે. જુદા જુદા લેખકોએ એક જ ગણાતી ગુજરાતી ભાષાને કેવી જુદી જુદી રીતે, કેવાં જુદાં જુદાં રૂપે ઉપયોગમાં લીધી છે એ તમે નોંધ્યું હશે.

અત્યાર સુધી તમે ભણ્યાં કે આ ભાષાપ્રયોગ સાચો કે ખોટો, આ ભાષાપ્રયોગ શુદ્ધ કે અશુદ્ધ ? હવે તમે સમજ્યાં હશો કે એ તો તાલીમ માટેની કસરત હતી, કવાયત હતી. હવે તમારે એ જોવાનું છે કે અમુક સંદર્ભમાં અમુક ભાષાપ્રયોગ ઉચિત છે કે કેમ. લખાણમાં જોડણી વગેરેના નિયમોની ચોવટ રાખવી એ એક વાત છે અને ભાષાવપરાશમાં શિષ્ટ કે માન્ય ભાષાપ્રયોગોની ચોવટ રાખવી એ જુદી વાત છે. દરેક વખતે શિષ્ટ કે માન્ય ભાષાપ્રયોગ ઉચિત ન પણ હોય, ક્યાંક એ કૃત્રિમ પણ હોય. ક્યારેક બહુ જ સભાનપણે એવો શિષ્ટ ભાષાપ્રયોગ કરવા બતાવે આપણા ચિત્તમાં રહેલી તળપટ્ટી બાની વાપરવાની આદત હોઈક તળપટ્ટો પ્રયોગ કરાવી નાખે અને બંધી બાજી બગાડી નાખે. આપણે ખૂબ સભાન થઈને શિષ્ટ ભાષા વાપરવાના આગ્રહથી આટલા બધા સંસ્કૃત અને અંગ્રેજી શબ્દો વાપરી બેઠા એની ચાડી પેલો તળપટ્ટો પ્રયોગ ખાઈ જાય, આંખણ લેખકોના ભાષાવપરાશમાં પણ આવું બને છે એ નોંધો.

આગળ શબ્દ પસંદગીની ચર્ચા તમને જે વાક્યો આપવામાં આવેલાં તેઓમાં તમે એતી નોંધ લીધી હશે. “અર્ચબેલ”માંથી ખીલ” થોડાં ઉદાહરણો લઈએ.

“અખંડઆનંદ—હોલની પછવાડે દુર્ગની જીર્ણ દીવાલ આગળ કાંઈક પડેલી લટકાવી એક મેલોધેલો ફોટોગ્રાફ તેના કેમેરા ઉપરની ધૂળ લાચથી અને ફૂંકથી ઉડાડતો હતો... હાથ...સૂઈનો આસોચ્છવાસ ચાલુ થશે એવી આશા બંધાઈ પલુ પગલે પગલે એને ખોટી પાડતી ધૂસરતા મને ઘેરી વળી. સેન્ટલનો ખટખટ

અવાજ મંદોડાતા દરની અદલાબદલી કરી નાખતો લાગ્યો. નીચે ઝૂંપડાં ઠાચાણીની જેમ ઢાચણું વળી માણસોને પોતાનામાં સંતાડીને આંધાં ખેંચી ઉતાં. મારો પગ પુલની એક પગથીની મોટી ફાટમાં ભરાણો. રજકણોની અગમ્ય ને અનંત પદલિપિમાં કેટલી ભેંસો લીધતી હતી, અને એક શીંગડેથી ખીજે શીંગડે એક કાગડો ફૂદાફૂદ કરતો હતો. કોઈક અઠાણી લણુક દેરી ઉપરની લાલ ધળ ધ્રુવતી હતી ૦ ૦ સ્વિચ્ચ એન થતાં ઇન્કા-કિરણો મારી પીઠ પર ફૂદી પડ્યાં ત્યારે ચિત્તના વિમુક્ત અવકાશમાં ઝળકચો રણુકતો પેલો ચર્ચખેલ.” લેખક ભાષાને ‘શિષ્ટ અને સાહિત્યિક’ બનાવવા મથે છે અને એ માટે આયાસપૂર્વક સંસ્કૃત શબ્દોનો એ ઉપયોગ કરે છે એની ચાડી ઉપર ટાંકેલાં વાક્યોમાંથી ‘પછંવાડે’, ‘ખંધાણી’, ‘ભરાણો’ જેવા સહજ રીતે થઈ ગયેલા પ્રયોગો ખાઈ જાય છે. આ વાક્યોમાં જે કૃત્રિમતા આવી ગઈ છે તેને કારણે એમનો અર્થ સમજવા (ખાસ કરીને ઘાટા અક્ષરે જાપેલા પ્રયોગોને સમજવા) વાચકને પણ લેખકની સાથે આયાસપૂર્વક મથવું પડે છે.

“ડીમ લઈટ” જેવા નાટકમાં કે જ્યાં લેખકે ભાષાનો ઉપયોગ આયાસપૂર્વક કર્યો છે કે દેમ એની આપણને ખબર પડતી નથી ત્યાં પણ પૃ. ૨૭૭ ઉપર રામુની ઉક્તિમાં ‘લખો, સાહેબ’ એમ ‘સાહેબ’ શબ્દનો આપોઆપ થઈ ગયેલો પ્રયોગ ખૂંચે છે. અન્ય સર્વ સંદર્ભોમાં રામુ ઉત્તર ગુજરાતની બોલીમાં જ બોલે છે અને સાએય એ શબ્દપ્રયોગ જ કરે છે; માત્ર અહીં લેખકથી રામુના પાત્ર સાથે તદ્રૂપ થવાનું ચૂકી જવાયું અને ‘સાહેબ’ પ્રયોગ થઈ ગયો અને લેખક ભાષાપ્રયોગો માટે પ્રયત્નપૂર્વક મથ્યા છે એ જીતું થઈ ગયું.

આમ તો મોટા ભાગના લેખકો ભાષાને સહજ રીતે પ્રયોજતા હોય છે, પરંતુ અન્યારના ઘણા લેખકો ભાષાની સાથે સભાનતાપૂર્વક કામ પાડતા હોય છે. ભાષાને સભાનતાપૂર્વક પ્રયોજવી, ભાષાપ્રયોગોની ચીવટથી હેરફેર કરવી, વધુ અસરકારક ભાષાપ્રયોગો થાય એ માટે લખાણને બે, ત્રણ, ચાર, પાંચ, સાત કે એનાથીય વધુ વાર મોટે ભાગે ફરી ફરીને લખવું એ બધું વ્યર્થ છે એમ કહી શકાય નહિ; બિલટાનું ઉપકારક છે; જતાં પોતે પ્રયોજેલી ભાષા સહજ રીતે આવી છે એવી પ્રતીતિ વાચકને થવી જોઈએ. આમ ન થાય તો ઘણી વખત ભાષા કિલ્લટ બની જાય, આડંબરી બની જાય, કૃત્રિમ બની જાય... કદાચ મુગ્ધ લાખકોને એ આંજ નાંખે પણ સહિદ્યોની રુચિને એ ભાષાએ જ સંતોષી શકે.

તમે આ વરસે લખ્યાં એમાંની બે કૃતિઓની ભાષા પ્રમાણમાં પરંપરાની બહારની લગભગ ‘અનકન્વેન્શલ’ છે. “કમાણી માટે વલખાં” અને “પુલ”. પહેલી કૃતિમાં જોઈ શકાશે કે લખવું એ આ લેખક માટે કાળા હાથનો ખેલ છે. ખીજી કૃતિમાં

જેઈ શકાશે કે અભિવ્યક્તિ સાધવી એ આ લેખકને મન સરસ્વતીને પ્રસન્ન કરવા માટે થતી એક પવિત્ર પૂજા છે, આરાધના છે, સાધના છે. ખંતેમાં વર્ણન ચિત્રાત્મક, ખંતે કૃતિઓમાં ભાષાનો પ્રવાહ ગતિશીલ, ખંતેમાં ટૂંકાં ટૂંકાં છતાં ચોટદાર અને અસરકારક વાક્યો-ખંતે કૃતિઓ વાંચ્યા જ કરીએ, વાંચ્યા જ કરીએ. પહેલો કૃતિ વાંચતાં પ્રતીતિ થાય કે શબ્દો તો ચંદ્રવદનના શુભામ છે. એક પછી એક આવે છે અને નથી આવતા તો શબ્દોની વાટ જોવાની લેખકને ટેવ નથી. જાણે કે લેખક એક ઉપરથી ખીજ વિચાર ઉપર ફેરે મારે છે. વચ્ચે ડો. થૂથીની વાત આવી તો ખંદા બે પાનાં સુધી થૂથીની જ વાત ઝીંક્યે રાખે; પણ ભાષા તો જાણે વાંચ્યા જ કરીએ. પૃ. ૧૧૩ ઉપરનાં થોડાંક વાક્યો ફરી ફરીને વાંચવાં ગમે તેવાં છે. “ખીજ સદીના ઓન્ઝની એ મૂર્તિ” અને અદ્ભુત કળાકૌશલ્ય” એ ચાઈનીઝ વાઝ, મેના-પોપટના હાથાવાળી બેનમૂન ગુજરાતી ચૂડી અને ઘૂઘરવેલ હીંચેલા બહુ જૂનાં, અનુ-પમ, મ્યુઝિયમ પીસ ! આપણા બાપદાદાઓ ભારેના હોશિયાર...” વિશેષણો આવે છે તેવ કેવી આસાનીથી. અનુપમ એવું વિશેષણ વાપર્યા પછી ગુજરાતી શબ્દ હાજર ન થયો તો ચંદ્રવદન વાટ જોવા ન થોભ્યા. ચાલ, ભાઈ તું. વાપરી દીધો અંગ્રેજી શબ્દ ‘મ્યુઝિયમ પીસ !’ અને છતાં એના વપરાશની સહજતાથી એ જરાય પ્રચલિત નહિ, છતાં બરાબર ઔચિત્યપૂર્વક બાજઠ ઉપર ઝોકવાઈ ગયો. આપણે કહી બેસીએ, ‘આપણા ચંદ્રવદન ભારેના હોશિયાર’.

ક્રિયાપદોનો ઉપયોગ ચંદ્રવદન બહુ ઝોઝો કરે છે. દ્વિગીય પણ ક્રિયાપદો બહુ સાચવીને વાપરનારા, એને કારણે ખંતેની ભાષામાં વર્ણન ચિત્રાત્મક ખંતે છે અને ગતિશીલ પણ. એક ચિત્ર અંકાણું મનમાં સ્થિર થયું ને તરત ખીજું ચિત્ર. દ્વિગીય તો સહાયકારક ક્રિયાપદોની સહાય પણ ભાગ્યે જ લે. કદાચને વાક્ય પૂરું થઈ જાય અને આંકવા ધારેલું ચિત્ર અલૂચું રહી જાય, પૂરું થયા પહેલાં વીખરાઈ જાય એ અમની સતત ચિંતા. પૃ. ૨૪૪ ઉપર “પહેલા રસ્તાની મંજિલ ક્યાં આપણાથી અગામી છે? શહેર...” અને પછી વિશેષણો, સંજ્ઞાઓ, અર્ધવિરામ, અસ્પષ્ટવિરામ, શુરુવિરામ, શુરુરેખા, અવતરણચિહ્નો લેખક વાપરતા જાય; પણ બને તેટલાં ક્રિયાપદો ઝોઝાં, ને સહાયકારક ક્રિયાપદ તો નહિ જ. એમ કરવા જતાં કદાચને પૂર્ણવિરામ વાપરો દેવું પડે તો ? ચિત્રની એક પછી એક રેખાઓ ખેંચતા જાય છે, છાવદાર છવંત રંજોને એ રેખાઓમાં પૂરતા જાય છે અને છપાયેલી દસ લીટીઓ પછી, હજબમ સોએક શબ્દોનો ઉપયોગ ક્યાં પછી લેખકને સંતોષ થાય છે કે ના, હવે ચિત્ર બરાબર અંકાઈ ગયું, રંજો પુરાઈ ગયા, અટકો. આ ચિત્ર આપણી આંખોની આપણા હૃદયમાં કંઠારાઈ જાય છે, ઊતરી જાય છે. ધરાઈ ધરાઈને એ ચિત્ર ભેગા

જ કરીએ. એનાથીય અદકું ચિત્ર એ પછીના પેરેગ્રાફમાં આવે છે. લેખકના વ્યક્તિત્વની નસેનસમાં ઊતરી ગયેલું. પહેલા ચિત્રમાં તો ટાઈફ રેખાઓ, ટાઈફ રંગ ક્યાંકથી ઉછીનાં લીધેલાં પણ લાગે. દા. ત., ‘શળવત્, ઠંડા સ્પર્શ’ અને ‘મડાંની વાસ’, પણ ખીજું ચિત્ર તો સંઘેડાઉતાર, આ લેખકનું પોતાનું, એમના લોહીના અણુએ આકૃષ્ટાં અનુભવાયેલું અને હૃદયના પ્રત્યેક ધનકારા સાથે ધનકારી રહેલું એ ચિત્ર છે એની પ્રતીતિ એ લીટીઓ વાંચતાં થાય.

“ઢાળ-પડતી, ખાળોચિયાંલરી, ખડખડી સાંકડી એક શેરી, સામસામાં અડકી જાય એટલાં નજીક, અડોઅડ ઊભેલાં ઘરો, સુધરાઈના દીવાના ફિક્કા પ્રકાશમાં ચમકી જતી વરસાદની ઝરમરનાં તીરજાં, સોનેરી ટીપાં, વરસાદ ઓઠે થતાં ત્યાં ઊભરાતાં જીવડાંના ચકરાવા, ‘ઢાઈ રોટલો આલજો, બા !’ એટલામાં દૂરથી સંભળાતો આ-સ્વજનનો-સાદ-ફાટેલો, ચીંથરેહાલ ડગલો, લાકડી, પિત્તળનું તાંસણું, આંખ નીચે, ગાલમાં, લમણામાં ખાડ-પડેલો જીવું એનો ચહેરો, કાળા મૂકા હાથે ધૂજતી આંગળીએ, મેલથી કાળા પડી ગયેલા કપડાની મૂલમાં ચરચરતો, થોથવાતો, અટકજે, અટકજે, ઓટલાની ધારે રોટલો ઝીલતો એ લિખારી.”

ગામડાની શેરીનું ચિત્ર મન ભરીને આંક્યું, એક પણ રેખા બાકી ન રહી જાય એની ખૂબ ચીવટ રાખીને આંક્યું. એ શેરીમાં પડતા વરસાદને એ ચિત્રમાં ઊમેર્યો. પછી ચિત્રમાં પ્રવેશ્યો લિખારી. લિખારીની આકૃતિ કેવી ઝીણવટથી ઉપસાવી છે ! સ્વજન છે ! ઘૂઘરાવાળા બાવાઓ અને લિખારીઓ ગામડામાં રહેનારનાં નાનપણનાં સ્વજનો. કુટુંબનાં સભ્યો. છોકરું દોડતું જઈ વાટકી લોટ કે ચપટી ચોખા લઈ આવે ને ઘુઘરિયાળા પાસે કપાળે ભરમનો ચાંદલો કરાવે. રાત્રે પણ કુટુંબ ખાતાં વધેલું હોય તે ઢાંકી રાખી ‘ઢાઈ રોટલો આલજો... બા !’ ના સાદની વાટ જોતાં બાળકો પોળમાં, શેરીમાં કે ફળિયામાં ઓટલે બેઠાં બેઠાં વાર્તાઓ સાંભળતાં હોય, ઘડિયા ગોખતાં હોય, ભજનો ગાતાં હોય કે અંતકડી રમતાં હોય. આમ તો મૂળ ગામડાની જ સીમનાં ખેતરોમાં ઊગી ગયેલાં બહુમાળી મકાનો, સોસાયટીઓ કે કોલોનીઓથી બનેલા શહેરને બાદ કરે તો દોટની અંદરના કે પોળાના ને શેરીઓના બનેલા મૂળ શહેરમાંય આ આપણું અસ્સલના જમાનાનું ગામડાનું વાતાવરણ જ મળે. એ વાતાવરણમાં ઊછરેલાં છોકરાંઓને માટે આ “આલજો બા”-વાળાં લિખારીઓ સ્વજનો જ. વળી, એવા સ્વજનનું ચિત્ર કેવી મમતાથી, કેવા સ્નેહથી લેખક ઉપસાવે છે ! “ચર્ચબેલ”-માં ‘જીવું’ વિશેષણ દુર્ગ માટે વપરાયું (પૃ. ૨૬૪) છે. અહીં પણ ‘જીવું’ વિશેષણ આવે છે, પણ તે મુખ એવા સંસ્કૃત શબ્દ માટે નહિ, ચહેરા જેવા ફારસી શબ્દ

સંદર્ભ સૂચિ

૧. ઇન્ડિયા ડેવિડ
ફોનોલોગિકલ રિસર્ચિંગ લિટી ઇન ચિલ્ડ્રન. એડવર્ડ આર્નોલ્ડ લિમિટેડ,
લંડન. ૧૯૭૬
૨. એનરોગી ડેવિડ
પ્રોબેમ્સ એન્ડ પ્રિન્સિપલ્સ ઇન લેંગ્વેજ સ્ટડી. લોન્ગમેન્સ, લંડન
૩. એલન અને કોર્ડર પીટ (સંપાદકો)
ધ એડિનબરો કોર્સ ઇન એપ્લાઇડ લિંગ્વિસ્ટિક્સ, વોલ્યુમ ૧ થી ૩. ઓક્સફર્ડ
યુનિવર્સિટી પ્રેસ, લંડન. ૧૯૭૩
૪. એલન અને ગાય
ઇન્વેસ્ટિગેશન ઓનાલીસિસ. મોટન. ૧૯૭૪
૫. એલેક્ઝાન્ડર હર્બર્ટ જી.
લેંગ્વેજ એન્ડ થિન્કિંગ. ડો વાન નોસ્ટ્રાન્ડ કંપની ઇન્સ. ૧૯૬૭
૬. એલ્સન આર્થર અને આમ્સ વિલ્મર
ટીચિંગ રીડિંગ સ્ક્રીપ્સ ઇન સેકન્ડરી સ્કૂલ્સ. રીડિંગ્સ ઇન્ટરનેશનલ ટેક્સ્ટ
બુક્સ કંપની. પાન્સિલ્વાનિયા. ૧૯૭૦
૭. ક્રાઉડેન ટોર્ટની
આઇડલ લેંગ્વેજ એન્ડ એલ્યુમેન્ટ. હોલ્ટ, રાઇનહોર્ટ એન્ડ વિન્સ્ટન ઇન્સ. ૧૯૭૨
૮. ક્રાઉડેર્ડ બી. સી.
એ લિંગ્વિસ્ટિક થિયરી ઓફ ટ્રાન્સલેશન. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૬૫
૯. કિંગ ડેવિડ અને વોમસ ટેસર
એ ચોઇસ ઓફ વર્ડ્ઝ. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ (કોનેડિયન બ્રાન્ચ). ૧૯૬૯
૧૦. ક્રોન્સલા વાલેરી (સંપાદક)
લેંગ્વેજ ટીચિંગ એન્ડ લિંગ્વિસ્ટિક્સ: સર્વેય. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૮
૧૧. ફેરીલો લોરેન્સ
ટીચિંગ રીડિંગ : એ હેન્ડબુક. સેન્ટ મારીન્સ પ્રેસ, ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૬

૧૨. કેશકાન એ. અને ખીબ (સંપાદક)
લેંગ્વેજ ઇન એજ્યુકેશન. રોટલેજ એન્ડ કેગાન પોલ, લંડન. ૧૯૭૨
૧૩. ડોર્ડર એસ. પી.
ઇન્ટ્રોડ્યુસિંગ એપ્લાઇડ લિંગ્વિસ્ટિક્સ. પેન્ગ્વીન બુક્સ લિમિટેડ, ઇંગ્લેન્ડ, ૧૯૭૩
૧૪. કોથર્સ ઓક્વર્ડ અને પેટ્રિક સ્ટુટસ
એક્સ્પરિમેન્ટસ ઇન સેકન્ડ લેંગ્વેજ લર્નિંગ. એકેડેમિક પ્રેસ, ન્યૂયોર્ક. ૧૯૬૭
૧૫. ગરે પી.
ટીચિંગ ઇંગ્લિશ એસ એ ફોરેન લેંગ્વેજ. લોંગ્મેન ગ્રુપ લિમિટેડ. ૧૯૫૫
૧૬. ગાંધી રામચંદ્ર
પ્રીસપોઝિશન્સ ઓફ હુમન કોમ્યુનિકેશન. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ,
ન્યૂ દિલ્હી, કલકત્તા ૯. ૧૯૭૪
૧૭. ગીસ્ટ, ગર્સ્ટલ, એપેલ અને ટેવુર્ટ
ધ ચાઇલ્ડસ કોમ્યુનિકેટિવ કોમ્પીટન્સ. મોટન, ધ હેગ, પેરિસ. ૧૯૭૩
૧૮. ગ્રિફિથ્સ આર.
ધ એપિલિટીઝ ઓફ બેબીઝ. યુનિવર્સિટી ઓફ લંડન પ્રેસ, લંડન ૧૯૫૪
૧૯. એ વિલિયમ્સ
ધ ટીચિંગ ઓફ રીડિંગ એન્ડ રાઇટિંગ. યુનેસ્કો મોનોગ્રાફ્સ ઓન ફન્ડામેન્ટલ
એજ્યુકેશન (ખીજી આવૃત્તિ) ૧૯૬૯
૨૦. ચેરી સી. (સંપાદક)
ઇન્ફોર્મેશન થિયરી. ગટર વર્થ, લંડન, ૧૯૫૬
૨૧. ચેરી સી. (સંપાદક)
ઓન હુમન કોમ્યુનિકેશન : એ રિવ્યૂ, એ સર્વે એન્ડ એ ક્રિટિસિઝમ. વીલી
એન્ડ કંપની ઇન્સ. ન્યૂયોર્ક ૧૯૫૭
૨૨. નીલીન્ગ
મોડર્ન લેંગ્વેજ ટીચિંગ. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૬૮
૨૩. બ્રેન્સ એવરેટ
એન એપ્રોચ ટુ કોલેજ રીડિંગ. હેન્રી હોલ્ટ એન્ડ કંપની, ન્યૂયોર્ક ૧૯૫૩
૨૪. બ્રોન્સન ટેરી ડી.
રીડિંગ : ટીચિંગ એન્ડ લર્નિંગ. મેકમિલન. ૧૯૭૩

૨૫. જહોન્સ રોય ધવાન અને બીજા
કોમ્યુનિકેશન હેન્ડલિંગ આઇડીઆઝ ઇફેક્ટિવલી, મેકગ્રા હિલ ૧૯૫૬
૨૬. ટેમ્પ્લીન એમ. સી.
સર્ટન લેંગ્વેજ સ્કોલ્સ ઇન ચિલ્ડ્રન, મિનેસોટા યુનિવર્સિટી પ્રેસ, મિનિ-
પોલિસ. ૧૯૫૭
૨૭. ડોનાલ્ડ આર્થર અને ઝીમી જ્યોર્જ
ધ આર્ટ ઓફ ગૂડ રીડિંગ, ધ બોલ્સ-મેરીલ કંપની ઇન્સ. ન્યૂયાર્ક ૧૯૬૩
૨૮. નરસિંહરાવ કે. વી. વી. એલ.
રીડ ફાસ્ટર અન્ડરસ્ટેન્ડ બેટર-સા. ૧ અને ૨. સી. આઈ. આઈ. એલ.
માયસોર. ૧૯૭૨
૨૯. નિકેલ જી. (સંપાદક)
કોન્ટ્રાસ્ટિવ લિંગ્વિસ્ટિક્સ. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૧
૩૦. નેટરલ હેન્રી એન્ડ વોમેન સેમ્યુઅલ
એ રેન્જ ઓફ રાઇટિંગ. પ્રેન્ટીસ હોલ, ઇંગલવૂડ કિલફસ, એન. જી. ૧૯૫૯
૩૧. પામર એચ. ઇ.
ધ પ્રિન્સિપલ્સ ઓફ લેંગ્વેજ સ્ટડી. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ, ૧૯૧૪
૩૨. પેટી વોલ્ટર
ધ લેંગ્વેજ આર્ટ્સ ઇન એલિમેન્ટરી સ્કૂલ્સ. પ્રેન્ટીસ હોલ (ઇન ઇન્ડિયા)
લિમિટેડ, દિલ્હી. ૧૯૬૫
૩૩. પેટેલી ડોનાવાન (સંપાદક)
કોમ્યુનિકેશન એન્ડ લેંગ્વેજ. મોડર્ન ઇલસ્ટ્રેટેડ લાયબ્રેરી, લેમ્પ લાઇટ પબ્લિશિંગ
૩૪. પેરન જી. ઇ. અને ટ્રીમ જી. એલ. એમ.
એલિફેન્સ ઓફ લિંગ્વિસ્ટિક્સ. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૧
૩૫. પોલ વીટી
હાઉ ટુ બીકમ એ બેટર રીડર. સાયન્સ વિસર્ચ એસોસિયેશન, શિકાગો. ૧૯૫૩
૩૬. પોલીઝર
લિંગ્વિસ્ટિક્સ એન્ડ એપ્લાઇડ લિંગ્વિસ્ટિક્સ-એઇમ્સ એન્ડ મેથડ્સ. ધ સેન્ટ
ટ્રેરિક્યુલમ ડેવલપમેન્ટ ઇન્સ્ટિટ્યુટ ડિલાડેલ્ફીઆ ૧૯૭૨

૩૭. ફાર્થસ સી. સી.

લિંગ્વિસ્ટિક્સ એન્ડ રીડિંગ. હોલ્ટ, રાઇનહાર્ટ, વિન્સ્ટન. ન્યૂયોર્ક ૧૯૬૩

૩૮. ફાય એડવર્ડ

ટીચિંગ ફાસ્ટર રીડિંગ-એ મેન્યુઅલ. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૬૩-૧૯૬૫

૩૯. ફોર્મીન વિક્ટોરિયા એ. (સંપાદક)

સ્પીચ એરર્સ એસ લિંગ્વિસ્ટિક એવિડન્સ. મોટન ૧૯૭૩

૪૦. ફોસ્ટ જી.

ઇસ્યુઝ એન્ડ ઇનોવેશન્સ ઇન ધ ટીચિંગ ઓફ રીડિંગ. સ્કોટ, ફોર્સમેન એન્ડ કંપની. ૧૯૬૭

૪૧. બ્રમન હેન્રી અને બીબી

ફી ટૂ રીડ : એ ગાઇડ ટૂ ઇફેક્ટિવ રીડિંગ. કમિન્સ પબ્લિશિંગ કંપની લિમિટેડ ૧૯૭૫

૪૨. લિન્ડસેલ અને ડી. કે.

ઇફેક્ટિવ રાઇટિંગ : મેથડ્ઝ એન્ડ એકઝમ્પલ્સ. હોટન મિફલીન કંપની, બોસ્ટન. ૧૯૭૮

૪૩. બીલોસ એફ. એલ.

ધ ટેકનિક ઓફ લેંગ્વેજ ટીચિંગ. લોન્ગમેન્સ ૧૯૬૧

૪૪. બ્રુથ, ફોર્સ્ટર અને બીબી

આસ્પેક્ટ્સ ઓફ ટ્રાન્સલેશન. સેકર અને વોરબર્ગ, કોમ્યુનિકેશન રિસર્ચ સેન્ટર, યુનિવર્સિટી કોલેજ, લંડન. ૧૯૫૮

૪૫. બેકર વિલિયમ ડી.

રીડિંગ સ્કીલ્સ. પ્રેન્ટીસ-હોલ ઇન્સો. ૧૯૭૪ (બીજી આવૃત્તિ)

૪૬. બેલ આર. ડબ્લ્યુ.

રાઇટ વોટ યુ મીન. જ્યોર્જ એલન એન્ડ અન્વીન લિમિટેડ, લંડન. ૧૯૫૪

૪૭. બાઇટન જ્યોફ્રે અને બીબી

ટીચિંગ ઇંગ્લિશ એસ એ ફોરેન લેંગ્વેજ. રાટલેજ એન્ડ કમ્પાનિયો લિમિટેડ, લંડન ૧૯૭૮

૪૮. બાઉન ગીલીઅલ

લિસનિંગ ટૂ સ્પોકન ઇંગ્લિશ. લોન્ગમેન્સ ગ્રુપ લિમિટેડ ૧૯૭૭

૪૯. જ્ઞાનીસ વોલ્ટર અને હેન્ડર્સન ડોરેથા
સોસ્થલ કલાત્ત, લેંગ્વેજ એન્ડ પ્રેગ્નિફિકેશન વોલ્ટર અને ફ્રાન્સ વોલ
લિમિટેડ, લંડન. ૧૯૭૦
૫૦. ક્રીટાન લેમ્સ
લેંગ્વેજ એન્ડ લર્નિંગ. પેન્થન. ૧૯૭૦
૫૧. બ્રુક્સ નેક્સન
લેંગ્વેજ એન્ડ લેંગ્વેજ લર્નિંગ : થિયરી એન્ડ પ્રેક્ટિસ હાર્બર્ટ પ્રેસ એન્ડ
વર્ક ૧૯૬૪ (બીજી આવૃત્તિ)
૫૨. બ્રુમ લોહસ (સંપાદક)
રીડિંગ્સ ઇન લેંગ્વેજ ડેવલપમેન્ટ. બ્રહ્મા વીલી એન્ડ સન્સ. ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૮
૫૩. ભગતવાલા બે. એ.
સ્ટાન્ડાર્ડાઇઝેશન ઓફ સાયકલ રીડિંગ ટેસ્ટ્સ ઇન ગુજરાતી ફોર સેકન્ડરી
સ્કૂલ. એમ. એસ. યુનિવર્સિટી, વડોદરા. ૧૯૬૬
૫૪. મુન્બી જ્ઞાન
પ્રેગ્નિફિકેટિવ સિલેબસ ડિઝાઇન. કેમ્બ્રિજ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૮
૫૫. મેકે સી. એફ.
લેંગ્વેજ ટીચિંગ એનાલીસિસ. થોમ્સન બુક લિમિટેડ, લંડન ૧૯૬૫.
૫૬. મેકકોમોન લેમ્સ
રાઈટિંગ વિથ એ પર્પઝ. ધ યુનિવર્સિટી ઓફ કલિફોર્નિયા, હેઝલ મેકલિન કંપની.
૫૭. મેકનામારા જ્ઞાન
લેંગ્વેજ લર્નિંગ એન્ડ થોટ એક્ટિવિટી પ્રેસ ઇન્સ્ટિટ્યુટ ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૦
૫૮. મેકનિસ ડેવિડ
ધ એક્ટિવિટીઝ ઓફ લેંગ્વેજ. હાર્પર એન્ડ રો. ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૦
૫૯. મેકલોક્લીન
સેકન્ડ લેંગ્વેજ એક્ટિવિટીઝ ઇન વિસ્ટન. લોરેન્સ એલબોમ એસોસિએટ્સ.
ન્યુયોર્ક. ડિસ્ટ્રિબ્યુટેડ બાય જ્ઞાન વીલી એન્ડ સન્સ, ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૮
૬૦. મે ફ્રેન્ક બી.
ટીચિંગ લેંગ્વેજ એન્ડ પ્રેગ્નિફિકેશન ટૂ વિસ્ટન ચાલ્સર્સ ઈ. મેરીસ બ્રુક્સ
ઇન્સ્ટિટ્યુટ, લોન્ડન. ૧૯૬૭

૬૧. મેલ્વીન એ. જી.
જનરલ મેથડસ ઓફ ટીચિંગ. મેકગ્રો હિલ ઇન્સ. ન્યૂયોર્ક ૧૯૫૨
૬૨. રિચાર્ડસ બેક સી. (સંપાદક)
એરર એનાલીસિસ. લોન્ગમેન ગ્રુપ કંપની ૧૯૭૪
૬૩. રોઝવેલ ફોર્ડેન્સ અને નાત્ઝે ગ્લેડ
રીડિંગ ડિસ્ટ્રિબ્યુશિયન. બેઝિક બુક્સ ઇન્સ. ન્યૂયોર્ક ૧૯૬૪
૬૪. રોગિન્સ કાર્લ અને બેકર આલ્બર્ટ
ઈફેક્ટિવ સ્પીચ ફોર ધ ટીચર. મેકગ્રો હિલ બુક કંપની, ન્યૂયોર્ક ૧૯૭૦
૬૫. લાગુના ગ્રેસ એન્ડ્રુસ ડી.
સ્પીચ : ઇટસ ફંક્શન એન્ડ ડેવલપમેન્ટ. ઇન્ડિયાના યુનિવર્સિટી પ્રેસ,
બલુમિંગ્ટન ૧૯૬૩
૬૬. લાડો રોબર્ટ
લેંગ્વેજ ટીચિંગ-એ સાયન્ટિફિક એપ્રોચ. મેકગ્રો હિલ એન્ડ કંપની બોસ્ટન ૧૯૬૪
૬૭. લાડો રોબર્ટ
લેંગ્વેજ ટીચિંગ. લોન્ગમેન્સ. ૧૯૬૧
૬૮. લાડો રોબર્ટ
લિંગ્વિસ્ટિક્સ એન્ડ કલેક્શન. ધ યુનિવર્સિટી ઓફ મિશિગન પ્રેસ. ૧૯૫૭
૬૯. લિટલ પીટર
ઓરલ એન્ડ રિટન ડ્રામ્યુનિકેશન. લોન્ગમેન ગ્રુપ લિમિટેડ ૧૯૭૩
૭૦. લી કનલ્યુ. આર.
સ્પેલિંગ ઇરર્યુલારિટી એન્ડ રીડિંગ ડિફિકલ્ટી ઇન ઇંગ્લિશ. નેશનલ
ફાઉન્ડેશન ફોર એજ્યુકેશનલ રિસર્ચ ઇન ઇન્ડિયા એન્ડ વેલ્સ. લંડન ૧૯૬૦
૭૧. લ્યુઇસ એમ. એમ.
ઇન્ફન્ટ સ્પીચ. રીટલેજ એન્ડ ક્રાન પોલ, લંડન ૧૯૫૧
૭૨. લ્યુઇસ એમ. એમ.
હાઉ ચિલ્ડ્રન લર્ન ટુ સ્પીક. હારાપ, લંડન ૧૯૫૭
૭૩. વિલ્કિન્સ ડી. એ.
લિંગ્વિસ્ટિક્સ એન્ડ લેંગ્વેજ ટીચિંગ. એડવર્ડ આર્નોલ્ડ લિમિટેડ લંડન ૧૯૭૨
૭૪. વિડોવસન ગ્રેસ. જી.
ટીચિંગ લેંગ્વેજ એન્ડ ડ્રામ્યુનિકેશન. ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૭૮
- ભા. વિ. ૧૫

૭૫. વિડિઓવસન એચ. જી.
સ્ટાઈલિસ્ટિક્સ એન્ડ ધ ટીચિંગ ઓફ લિટરેચર. લોન્ગમેન ગ્રુપ. ૧૯૭૫
૭૬. વેલેન્ટ રેબેકા
મોડર્ન લેંગ્વેજ ટેસ્ટિંગ. હાર્કોર્ટ, બ્રાસ એન્ડ વર્લ્ડ ઇન્સે. ન્યૂયોર્ક વ. ૧૯૬૭
૭૭. સપોર્તા એસ. અને બેસ્ટીઅન બી. આર. (સંપાદક)
સાયકોલિંગ્વિસ્ટિક્સ. હોલ્ટ, રાઈનહાર્ટ ઇન્સે. ન્યૂયોર્ક ૧૯૬૧
૭૮. સવોરે થિયોડોર
ધ આર્ટ ઓફ ટ્રાન્સલેશન. લેનાથન ક્રેપ. લંડન. ૧૯૫૭
૭૯. સ્ક્રીબર એફ. આર.
થોર ચાઈલ્ડસ સ્પીચ. પુટનામ. ન્યૂયોર્ક ૧૯૫૬
૮૦. સ્ટર્લસ માઈકેલ
લેંગ્વેજ, સ્ટ્રક્ચર એન્ડ કલાસરૂમ્સ. મેથ્યુન એન્ડ કંપની લિમિટેડ લંડન. ૧૯૭૬
૮૧. સ્ટોક એડવર્ડ
ધ લેંગ્વેજ લેખ. એન્ડ મોડર્ન લેંગ્વેજ ટીચિંગ ઓક્સફર્ડ યુનિવર્સિટી પ્રેસ. ૧૯૫૯
૮૨. સ્ટોફર રસેલ જી.
ડિરેક્ટિંગ ધ રીડિંગ થિન્કિંગ પ્રોસેસ. હાર્પર એન્ડ રો. ૧૯૭૫
૮૩. સ્ટ્રેન્જ રુથ અને ખીબ
ધ ઇમ્પ્રુવમેન્ટ ઓફ રીડિંગ. મેકગ્રો હિલ ૧૯૬૧ (ત્રીજી આવૃત્તિ)
૮૪. હાર્નડેક એનીતા
ક્રિટિકલ રીડિંગ ઇમ્પ્રુવમેન્ટ. મેકગ્રો હિલ ૧૯૬૯
૮૫. હાલિડા અને ખીબ
ધ લિંગ્વિસ્ટિક્સ સાયન્સીસ એન્ડ લેંગ્વેજ ટીચિંગ. લોન્ગમેન્સ ૧૯૬૪
૮૬. હિબર્લસ સોન્ડ્રા
સ્પીચ : ઇન્સ્ટ્રુક્શન. ડી. વાન. નોસ્ટ્રાન્ડ કંપની ન્યૂયોર્ક. ૧૯૭૪
૮૭. હેસ એમ. જી. (સંપાદક)
એપ્રોપ્રિયસ ટૂ ટીચિંગ ફોર લેંગ્વેજ. મોર્થ હોલેન્ડ પબ્લિશિંગ કંપની ૧૯૭૫
૮૮. હેરિસ આદમર્ટ
હાઉ ટૂ ઇન્ટીઝ રીડિંગ એપિલિટી. લોન્ગમેન્સ. મીન એન્ડ કંપની લંડન ૧૯૪૭ (ખીજી આવૃત્તિ)

શાબ્દસૂચિ

(માત્ર પારિભાષિક શબ્દો, કૃતિઓનાં નામ, સ્થળો, લેખકોનાં નામ અને કૃતિઓમાંનાં પાત્રોનાં નામનો આ સૂચિમાં સમાવેશ કર્યો છે.)

અખો ૨૦૫, ૨૦૬	—પરિવર્તન ૧૯૮
અન્નાગી જાપા ૭૭	—ખોલ ૧૦૪, ૧૦૫, ૧૪૫, ૧૪૬, ૨૦૬
અન્નપ્રાશ્ન ૭૬, ૮૨	—વિસ્તાર ૧૯૮
અઠંગવાચક ૧૨૧, ૧૨૯	—અવસ્થા ૧૨
અનાયાશ્રમ ૭૫	—સૂચન ૨૦૯
અનુકરણ ૬૦, ૧૬	—સમર ૨૦૯, ૨૧૦
અનુકરણ—‘આદિ રાખો’ પદ્ધતિ ૭૨	—સમરતા ૨૧૧
અનુક્રમણિકા ૧૨૨, ૧૨૩	—આમત્રા ૧૫૮
અનુનાસિક ૮૨	—શાસ્ત્ર ૫૬
અનુમાન ૬૪	અર્ધવર્તુળ ૧૩૬
અનુલેખન ૧૪૦, ૧૪૨	અર્ધવર્તુળાકાર ૧૩૮
અનુવાદ ૫૫, ૭૧	અર્ધવિરામ ૧૦૪, ૨૧૬
અનુવાદ કૌશલ ૫૪, ૫૬	અર્ધાંકર ૯૮
અનુસ્વાર ૧૪૧	અદ્વિતિય ૨૧૬
અન્વય ૨૪	અવગમન ૧, ૨
અધ્યાપન પોથીઓ ૧૬૧	—નાં માધ્યમ ૧૦
અપભ્રંશ ૧૬૬	—ની અરૂપણતા ૪૩
અભિનય નાટકો ૮૧	—ની અંધાધૂંધી ૪૩
અભિનેતા ૧૬૯	—પ્રક્રિયા ૪
અભિવ્યક્તિ ક્ષમતા ૧૭૫	—અવસ્થા ૩
અમદાવાદ ૨૦૨	અવતરણ ૧૦૮, ૧૦૯, ૧૫૦
અમૂર્ત વિચારણા ૯૩	અવતરણો ૧૧૧, ૧૨૫, ૧૩૧
અમૂર્ત વિભાવો ૬૯	અવતરણ ચિહ્નો ૨૧૬
અમેરિકન ઇંગ્લિશ ૧૭૦	અવચયો ૧૮૬
અરુદ ૧૩૫	અવલોકન ૬૪, ૯૨, ૧૩૪
અરબી ૨૦૦	અવાગનું ભદુ ૧૦૫
અર્થ ૯૧, ૧૨૯, ૧૫૫, ૧૫૬, ૧૫૭, ૧૬૨,	અવ્યાકરણી વાક્યો ૮૨
૧૬૩, ૧૬૬, ૧૯૬, ૨૧૦, ૨૧૩	અસરકારક અભિવ્યક્તિ ૬૫
—ધરન ૧૩૨, ૧૩૩	અસરકારક વાંચન ૧૨૧
—જાયા ૧૨૯	અસંદિગ્ધ ૧૦૦

અશુદ્ધ ભાષા ૧૬, ૪૪

અહેવાલ ૧૫૦

અક્ષરો ૮, ૯, ૧૧૭, ૧૧૮, ૧૩૧, ૧૩૬, ૧૩૭, ૧૪૨, ૧૪૩

અક્ષરજ્ઞાન ૧૭, ૫૦

અંગસાધક ૧૫૫

અંગસાધક રચનાઓ ૧૩૪

અંગ્રેજ ૩૨, ૩૫, ૫૫, ૭૭

—મહાશય ૧૫૬

—સંસ્કૃતિ ૧૫૮

અંગ્રેજી ૨૩, ૨૪, ૨૬, ૩૫, ૩૬, ૩૮, ૩૯,

૪૦, ૫૯, ૬૮, ૭૭, ૮૩, ૮૪, ૮૭,

૮૮, ૯૪, ૧૦૮, ૧૧૪, ૧૩૦, ૧૩૫,

૧૫૩, ૧૫૪, ૧૫૫, ૧૬૦, ૧૬૩,

૧૭૦, ૧૭૧, ૨૦૦, ૨૦૧, ૨૦૨

—કક્ષો ૧૩૯

—ક્ષિપ્ત ૮૦, ૧૭૧

—ભાષા ૨૨, ૨૪, ૩૨, ૫૫, ૫૬, ૮૦, ૧૫૫, ૧૯૯

—રીડર ૪૦

—લખાણો ૧૧૨

—વાક્યો ૩૮, ૧૫૫, ૧૫૬, ૧૫૭

—વ્યાકરણો ૩૫, ૩૬

—આખ્યાનો ૫૬

—શબ્દ ૨૦૦, ૨૦૨, ૨૧૪, ૨૧૬

—શબ્દપ્રયોગો ૧૦૦

—શિક્ષણ ૧૬૪

આંતરદેશીય ૧૫૪

આપૃતિઓ ૬૯, ૯૧, ૧૩૧

આદાન-પ્રદાનની ક્રિયા ૧૯૯

આદેશાત્મક ૧૮, ૬૭

—ભાષાશિક્ષણ ૨૦, ૩૫, ૩૬, ૪૨

—શિક્ષણ ૧૯

—વ્યાકરણ ૬૬

આધુનિક યુગ ૧૧૨

આધ્યાત્મિક વિકાસ ૧૧૧

આનુવંશિક ૨૨

આક્રિકા ૮૦

આભોહવા ૧૧૧

આરોહ-અવરોહ ૨૪, ૬૩, ૬૬, ૭૮, ૭૯,

૮૪, ૮૯, ૯૩, ૯૪, ૧૦૧, ૧૦૫,

૧૧૫, ૧૨૨, ૧૪૬, ૧૫૫, ૧૬૭, ૧૭૭

આરોપાલપ ૯૨

આશ્ચર્યસૂચક વાક્યો ૧૦૫

આખ ૧૨૬, ૧૮૩, ૧૮૪

આંદોલનો ૧૮૪, ૧૮૫, ૧૮૬

આંખો ૯૨, ૧૧૩

આંતરડાં ૧૫૩

આંતરરાષ્ટ્રીય લિપિવિહો ૧૪૩

આંતરવિદોષ ૧૧૦

આંતરસૂત્ર ૭, ૧૩, ૩૦, ૩૩, ૬૨, ૯૬, ૯૭

આંતરિક સૂત્ર ૮૦

હસ્તારાક્તિ ૧૪૭, ૧૪૮

હટાલિયન ૮૮

—પ્રદેશ ૫૭

હતિહાસ ૩૦, ૩૪, ૧૧૯, ૧૭૫

હન્દિયમાલ સંવેદનો ૭૪

હલકિટક મેધ ૭૧

હલકિટકનિકસ ૬૧

હિસાબ ૫૫

ઇન્ડિયન ૨૦૧

ઇન્ડિયન ઇન્ડિયન ૧૭૦

ક્રિયા ૬૪, ૧૩૬;

ક્રિયાઓ ૬, ૧૨, ૪૮, ૭૮, ૨૧૯

હચિત લઘુ ૧૦૭

હચિત રવરમાર ૧૧૫

હચાર/રો ૧૧૩, ૧૩૬

હચારની ભાષા ૧૨૧

હચારનું ૨૪, ૭૫, ૮૧, ૧૧૫, ૧૩૫,

૧૦૯, ૧૭૭, ૧૯૪, ૨૦૧

—ક્રિયા ૭૪

—ની કથાઓ ૮૮

—ની ખાસિયત ૮૮
 —ની તાલીમ ૭૦, ૮૧, ૮૭, ૮૬, ૧૩૫
 —ગાદી ૩૭, ૮૮, ૮૫, ૮૮, ૮૬, ૧૪૩
 ઉચ્ચાગણો ૯, ૧૦, ૧૭, ૧૮, ૪૨, ૫૬,
 ૬૬, ૮૩, ૯૦, ૯૧, ૯૨, ૧૧૭,
 ૧૨૨, ૧૩૮, ૧૪૧, ૧૬૭
 —ની ચોકસાઈ ૬૮
 —નું શિક્ષણ ૭૦
 ઉચ્ચારાની ભાષા ૧૪૩
 રૂઢીના શબ્દો ૧૫૮
 ઉત્તર ગુજરાતી ૫૩
 ઉત્તર ગુજરાતની બોલી ૨૧૫
 ઉત્તમ વાચક ૧૨૧
 ઉત્તરપટલ ૫
 ઉદ્દ્યોગ વાક્યો ૬૧
 ઉદ્દીપન ૪૬
 ઉપદેશાત્મક ભાષા ૧૮૧
 ઉપનિષદ ૧૦૮
 ઉપસર્ગ ૧૩૦
 ઉપસંહાર ૧૩૧
 ‘ઉશ્વચરકલરી’ ૨૦૮, ૨૧૮
 ઉર્દૂ ૧૨૨
 —ભાષા ૫૭
 —લક્ષણ ૧૭૧
 —ગૈલી ૧૭૧
 લખઈઓ ૩
 લિખિતપ્રધાન કે સાગળીપ્રધાન (નિબંધ) ૧૮૧
 એકિત્રય મેથડ ૭૧
 એકવચન-બહુવચન ૧૦
 એન્જિનિયર ૧૫૨
 એન્જિનિયરિંગ ૨૬
 એરકન્ડિશનિંગ ૧૬૦
 એરિટ્રોટલ ૩૦, ૩૫
 ‘એવરી ડે ગેન્ટલ્સીઝ ઇન સ્પોર્ટ્સ ઇન્વિશ’
 ૮૩
 એસોસિયેટ લેંગ્વેજ ૫૫

ઓઃ (દોઠય) ૧૦૯, ૧૮૯
 ઓષ્ઠ્ય વ્યંગનો ૧૬૦
 ઓષ્ઠ્ય સ્પર્શ ૨૩, ૨૪, ૧૫૪
 —મહાપ્રાણ ૧૫૪
 ઓશીકાં ૧૧૪
 ઓરેટ્રેલિયન ઇન્સિસ ૧૭૦
 ઓપચાગિક શિક્ષણ ૪૧
 ક્રો ૧૧૨, ૧૧૪, ૧૧૮, ૧૩૨, ૧૩૫, ૧૩૬,
 ૧૩૭
 ક્રુષ ૧૭૩
 ક્રુષી ૫૪, ૬૮
 ક્રોટ ૧૦૨
 ક્રકણ તાળતું ૧૮૬
 ક્રીડા ભાષા ૫૭
 ક્રો ૪૮
 કથયિત્વ ૧૩૧, ૧૩૩, ૧૪૭
 કન્નડ ૨૦૦
 કબૂતર ૫, ૧૬૩, ૧૬૪
 ‘કમાગી માંડ વલખાં’ ૧૬૧, ૨૧૪, ૨૧૫,
 ૨૧૮
 કરસન ડોહા ૨૧૦
 કન્નડ બામણ ૧૬૨
 કવિઓ ૬૬
 કવિની તાલીમ ૬૨
 કવિતા ૬૭, ૬૬, ૧૨૨, ૧૮૧, ૨૧૬
 ‘કવિતાનો સ્થાન’ ૨૦૦
 કલ્પનામધાન (નિબંધ) ૧૮૧
 કસોટીઓ ૪૧, ૪૬, ૫૫, ૬૦
 કહેવતો ૨૦૩, ૨૦૫, ૨૦૭, ૨૦૮, ૨૦૯,
 ૨૧૧, ૨૧૩, ૨૧૬
 કહેવતરૂપ ૨૦૬
 કહેણી ૨૦૬, ૨૦૭
 કાંગડા ૫, ૧૮૫
 કાનના કિનારા ૧૮૪
 કાનની તાલીમ ૭૦, ૭૮, ૮૧
 કાવ્યપદનો ૮૪

કાખર ૧૭૪, ૧૭૫

‘કાખર’ ૧૮૧

કામદેવ ૨

કાચદો ૨૬

કાડ ૧૨૪

કાર્ય-કારણની શ્રેણી ૪૯

કાર્યવાહીની નોંધ ૧૫૦

કાવ્ય ૧૧૫

કાવ્યપદ્ધતિ ૧૦૮, ૨૦૫, ૨૦૬, ૨૦૭

કાળ ૧૦, ૧૫૫, ૧૫૬

કાળ-સિંગ ૧૫૬

કિન્ડરગાર્ડન ૭૬

કીડીઓ ૩

કીડની ૧૫૩

કુદરતી પદ્ધતિ (નેચરલ મેથડ) ૬૯

કુશન ૧૦૮

કુતરા ૬

કુતરી ૫, ૬

કુતરો ૫, ૮

કેન્દ્રવર્તી ૬૭

કેન્દ્રિતતા ૧૨૮

કેન્દ્રીય જ્ઞાનતંતુઓ ૧૪

કેરી ૧૧૩

કેશ ૨૦૮

કેસેટ ૧૬૩

કેળવણીકાર ૨૮

કેળું ૧૧૩

કોકિલ ૨

કોકિલા ૨

કોન્કુરન્સ ૧૧૬

કોપીયુટ ૧૩૯

કોમ્પ્યુટર ૧૪, ૧૬૨

કોચલ ૫, ૬, ૧૮૫

કોર્ટ-કેરી ૫૫

કોર્ટેક્સ ૪

કોરા ૫૬, ૧૨૪, ૧૩૯, ૧૩૪, ૧૬૧, ૧૯૨

—ગત અર્થ ૧૫૭

કોરકાર ૧૫૭, ૧૯૨

કંઠ ૧૦૦

કંઠ્ય વ્યંજનો ૪, ૧૫૬, ૧૬૦

કંઠકટર ૨૩, ૧૦૦

કૂત ૧૩૦

કૃષ્ણ ૧૨૦

ક્રમબદ્ધ ૧૦૬

ક્રમબદ્ધતા ૧૪૭

ક્રિકેટ ૩૨, ૧૯૨, ૨૦૩, ૨૦૪

—ની ભાષા ૨૧૬

ક્રિકેટર ૩૨

ક્રિયા ૯૩, ૧૬૪

—નું વર્ણન ૯૨

ક્રિયાપદ ૬, ૩૭, ૪૮, ૧૨૪, ૧૪૪, ૧૮૦, ૨૧૬

ક્રિયાવિરોધણ ૪૮, ૧૪૪

ક્રોસવર્ડ પદ્ધતિ ૧૩૦

કલિષ્ઠ વાક્યમયોગો ૯૬

ખાનદેરી ૫૪

ખાલી જગ્યા પૂરો ૬૩

ખેડા જિલ્લો ૫૨

ખરબ ૧૦૮

ખણિત ૫૬, ૬૧

ખણિતજો ૧૫૨

ખતિશીલ પદ્ધતિ ૭૧

ખલ્લિયાં ૬

ખરખા ૭૯

ખાનસાર ૧૬૧, ૨૦૪

ખળું ૧૮૬

ખાજર ૧૧૩

ખારી ૭૫

ખાચ ૧૧૩, ૧૮૫, ૧૬૩

ખાવડી ૭૯

ખાંધીજી ૧૦૮, ૧૪૨

ખાંધી ખાપુ (ગોદનસ) ૮૭

ખીતા ૧૦૮

ખુજરાત ૨૬, ૨૬, ૫૬, ૬૭, ૧૧૨, ૧૨૦

ગુજરાતી ૬, ૨૨, ૨૭, ૩૫, ૩૬, ૫૩, ૫૪,
૫૫, ૬૮, ૮૨, ૯૧, ૧૧૪, ૧૩૦,
૧૩૫, ૧૪૪, ૧૫૩, ૧૫૪, ૧૫૫,
૧૬૦, ૧૮૮, ૧૯૬, ૨૦૫

—અધ્યાપક ૯૯

—ઉચ્ચાર ૨૦૧

—નટો ૧૭૧

—પર્યાયો ૧૫૯

—બાળકો ૨૬, ૫૬

—બોલી ૧૭૧

—ભાષક ૨૩, ૨૪, ૩૮, ૧૫૪, ૧૫૬,
૧૮૮, ૧૯૩, ૧૯૪

—ભાષા ૨૪, ૪૦, ૪૧, ૪૨, ૪૮, ૫૨,
૫૪, ૧૨૬, ૧૪૨, ૧૪૪, ૧૫૬,
૧૫૭, ૧૭૫, ૧૮૬, ૧૮૭, ૧૯૦,
૧૯૨, ૨૦૦, ૨૦૧, ૨૦૫, ૨૧૪

—ભાષાશિક્ષણ ૧૯

—ભાષાંતર ૨૦૨

—ભાષી ૩૮, ૩૯, ૪૦, ૪૧, ૮૭, ૯૪

—ભાષી બાળક ૫૩, ૫૫

—વક્તવ્ય ૧૦૦

—વાક્ય ૧૫૫

—વાચનમાળા ૬૪, ૧૭૪, ૧૭૫

—વિદ્યાર્થી ૩૮

—શબ્દો ૧૫૬, ૧૫૭, ૧૫૮, ૨૦૧,
૨૧૬

—ના શિક્ષકો ૪૨, ૧૮૨

—સૂત્રી ૨૧૬

શુદ્ધિ ૨૨

શુદ્ધિ ૨૧૬

શુદ્ધિ ૨૧૬

શુદ્ધિ ૮

ગોપાલક ૧૩૭

ગોરાં માણસ ૧૫૬

ગ્રંથશિક્ષા ૭૮

ગ્રામોદ્યોગ (યાળીબાળુ) ૮૩, ૯૧, ૧૬૨,
૧૬૩, ૧૬૯, ૧૭૧, ૧૭૨,

—ઉત્સ ૧૬૨

ગ્રંથો ૧૨૩

ગ્રંથાલય ૧૧૧, ૧૨૪

ગ્રંથિક તેલગુ ૫૨, ૫૩

ગ્રીક ૫૨

ઘટકોની વ્યવસ્થાઓની વ્યવસ્થા ૪૮

ધર ૨૫, ૧૧૩

ધરકામ ૫૬

દોડો ૯૨

દોરપડે સાહેબ ૨૦૩

દંટડી ૭૫

દ્વારેન્દ્રિય ૧૫૩

ચક્રી ૫, ૭૫, ૯૨, ૧૮૫, ૧૯૩, ૧૯૪

ચંદ્રોતરી ૫૩, ૫૪

ચંદ્રણી ૯૬

ચંદ્રમા ૧૦૨

ચંદ્રબેલ ૨૦૦, ૨૧૪, ૨૧૭

ચંદ્રાસલા ૧૦૯

ચંદ્ર ૧૮૬

ચંદ્રણી ૨૦૮

ચંદ્રવદન મહેતા ૧૯૧, ૨૧૬, ૨૧૮

ચાંદ્ર કૌશલ્યો ૫૪

ચાંદ્ર ભાષા કૌશલ્ય ૬૬

ચાંદ્ર ૭૯

ચિત્ત ૧૩૨, ૧૩૫, ૧૪૩, ૧૪૭, ૧૫૪

ચિત્તનું વોર્મિંગ આપ ૧૪૭

ચિત્તરચના ૨૭

ચિત્તો ૯૨

ચિત્ર/ત્રો ૬૭, ૬૯, ૭૦, ૮૦, ૯૧, ૧૧૩,
૧૩૧, ૧૩૨, ૧૩૬

—લિપિ ૧૩૭

ચિત્રપાત્રી ૬

ચંત્રિક ભૂમિકા ૧૬૯

ચોથી ભાષા ૧૨

ચોર ૭, ૮, ૯૫

છાપુ ૨૫, ૧૫૨

જનસમુદાયની ભાષા ૫૭

જન્મોત્સવ ૨૧૪	—સ્ક્રિપ્ટ ૧૭૦
જર્મન ૧૬૩	ટેલિફોન ૧૭૩
—ભાષક ૨૩	—ડિક્ટેટરી ૧૨૪
જાતુઓ ૧૧૧	ટેલિવિઝન ૨૫, ૮૪, ૧૧૫, ૧૧૬, ૧૧૨.
જાકીટ ૧૦૨	૧૬૪, ૧૬૫
જામનગરનો ખલાસી ૫૨	ટ્રાફિક પોલીસ ૧૦૨
‘જાહેરમાં વર્તાવ’ ૧૭૪, ૧૭૭, ૧૮૧	ટ્રેક્ટર ૬
જાહેરાત ૧૫૦	ડાઈનિંગ ટેબલ ૬૬
જામ ૫, ૧૮૬, ૧૮૯	ડાયલ ટાઈપ લેખકદેશી ૧૬૬
જાવજાતુ ૪	ડાહ્યાભાઈ દેસાઈ ૧૬૧
—ઝોની અવગમન બ્યવસ્થા ૩	ડાંગ ૧૭૩
જાની ૨૦૮	ડાંગીભાષી ૬૮
જાઓ અને કહો ૬૨, ૬૩	‘ડિઝર્ટ’ ડિવેલપ ૨૦૮
જાઓ અને બોલો ૬૨	ડિક્ટેટ મેગેઝ ૬૨, ૬૮, ૬૯, ૭૦, ૭૧
જાગૃતિ ૧૦૦	‘ડીમલાઈટ’ ૨૦૮, ૨૦૯, ૨૧૫, ૨૧૬
જૂથ વાચન ૧૧૬, ૧૩૩	ડુંગળી ૧૧૩
જૂની ગુજરાતી ૧૬૬	ડોક્ટર ૨૮
જોડકાં ૬૩, ૬૪, ૭૮, ૭૯, ૮૦, ૮૧, ૮૩, ૧૪૨	દાર્દવર ૩૨, ૧૦૦,
જોડણી ૧૮, ૬૩, ૮૧, ૧૧૫, ૧૩૫, ૧૪૦.	ફેસિંગ ૯૯
૧૪૧, ૨૧૩, ૨૧૪, ૨૧૮	ફોનકાં ૭૫
—ચૂક ૧૪૨	તત્ત્વજ્ઞાન ૧૨૨
—ની એકવાક્યતા ૪૩, ૧૪૦	તદ્વિત ૧૩૦
—ની તાલીમ ૧૪૩	તક ૩૦, ૫૭
—ની શુદ્ધિ ૪૨	તથ ગુજરાતી ૧૬૧
—ખજ ૫૧, ૭૦, ૧૪૦	તળપત્રી બાની ૨૧૪
જોડાક્ષરો ૮૨, ૧૬૪, ૧૬૫	તળપદો પ્રયોગ ૨૧૪
જયોતીન્દ્ર દેવે ૧૯૨	તળખોલી ૧૨૦, ૧૨૧
જયોતિષ ૫૭, ૬૧	તળખાપક ૨૨, ૮૧, ૩૨, ૩૪, ૮૮, ૭૨.
ઝંબો ૧૦૨	૮૩, ૮૪, ૧૩૦, ૧૦૧
ઝૂ ૬	તંબૂર ૭૫
ટાઈપ ૧૨૨	તાડપત્ર ૧૧૧
ટાઈપગ્રાફી ૧૬૨	તામિલ ૮૮
ટીચિંગ મશીન ૧૬૨	તાલુકા અધિકારી ૧૮૬, ૧૯૦
ટીપ ૭૨, ૧૬૨, ૧૬૩, ૧૬૬	તાલીમાર્થો ૧૧૦
—ટેકોર્ડર ૮૦, ૮૩, ૬૧, ૧૬૨, ૧૬૩,	તાજી ૧૮૬
૧૬૬, ૧૭૧, ૧૭૨	તુર્કી ૨૦૦

તુલનાત્મક ભાષાવિજ્ઞાન ૧૫૭

તેલુગુ ભાષા ૫૨, ૮૮

તોતલાપણું ૭૫

ત્રીજી ભાષા ૧૨

ત્રીજો પુરુષ ૧૫૫, ૧૫૭

થિયેટર ૧૨૭

થોથવાતું ૭૫, ૭૬

થૂથી (ડો.) ૨૧૬

દરજીયામ ૧૩

દરજીયા ૬, ૬૨

દક્ષિણ ભાગ ૮૮, ૧૭૦

દંત્ય ૧૮૬

—અધોપ સંધર્ષી ૨૪

—વ્યંજન ૧૯૭

દંત્યોપક્રમ ૨૪

—સંધર્ષી ૨૩, ૧૫૪

દાંત ૧૮૬, ૧૮૮

દિગીરા મહેતા ૨૧૬, ૨૧૮

દિગ્દર્શક ૧૬૬

દુભાષિયા ૧૫૪

દેવનાગરીલિપિ ૧૩૭

દેવભાષા ૬૮

દેવિની દિગ્દર્શ ૧૭૦

દેવીકણ્ઠ ૬૧, ૧૬૫

દેવંત ૧૦૬, ૧૧૦

દેશી ૬૩

દેશ્યચિત્રો ૧૧૩, ૧૩૨

દેશ્યપ્રવૃત્તિ ૬૬

દેશ્ય-પ્રાચ્ય પદ્ધતિ ૬૨

દેશ્ય-પ્રાચ્ય સાધાયક ૧૬૫, ૧૬૬

દેશ્ય-પ્રાચ્ય સાધનો ૭૧

દેવંત ૧૦૬

દ્વિભાષિક ૭, ૨૦૦

—અથવા તુલનાત્મક દે સાપેક્ષતાની

પદ્ધતિ ૭૨

—કોરા ૧૫૬

—તા ૯૬, ૧૬૦

ધંધાઓની બાલીઓ ૮૨

ધંધાદારી પત્રો ૧૨૨

ધંધાદારી ભાષા ૨૧૬

ધાર્મિક રચણ ૨૫

ધાર્મિક વિધિ ૫૬, ૫૭

ધોરણ બીજું ૬૪

ધ્યાન ૧૨૮

—ની કેન્દ્રિતતા ૧૩, ૧૫, ૧૪૭, ૧૪૮

ધ્યાનબહેરાં માણસો ૭૫

ધ્યાન બહેરું ૬૨

ધ્યેય ભાષા ૭૦, ૭૧, ૭૨, ૧૫૩, ૧૫૪,

૧૫૬, ૧૫૭, ૧૫૮, ૧૫૯, ૧૬૦

ધ્વનિ ૮, ૬, ૧૦, ૨૨, ૨૪, ૬૩, ૭૦,

૭૪, ૭૫, ૭૬, ૭૭, ૭૮, ૮૧, ૮૪,

૮૭, ૮૬, ૯૮, ૧૧૩, ૧૩૬, ૧૩૭,

૧૫૮, ૧૮૩, ૧૮૪, ૧૮૭, ૧૮૬,

૧૯૪

—કિચ્ચારણો ૧૧૪, ૧૧૮

—ચટકો ૪૮, ૫૧

—ચિત્રો ૧૩૨

—તંત્ર ૧૧૪

—ના ભેદકલ્પથી ૭૮

—પરિવર્તન ૧૬૬, ૧૬૭, ૧૬૮

—મદ્દપણ ૭૬

—વિજ્ઞાન ૮૮, ૧૪૩

—વ્યવસ્થા ૧૨, ૭૩, ૮૨, ૮૬, ૧૫૩,

૧૫૪, ૧૫૬

—સંયોજન ૧૬૭

—સામગ્રી ૧૫૮

—સ્વર અને વ્યંજન ૧૮૨

—અવજની સીમા ૨૩

—ઐશીઓ ૪૮, ૫૧, ૭૪, ૧૧૩, ૧૩૬,

૧૬૩, ૧૬૪, ૧૬૫

નકશાઓ ૬૬, ૮૦

નકાર ૧૦

નકારાત્મક ૬૪

—વાક્ય ૩૭, ૧૦૫, ૧૪૬

નકારદર્શક રૂપ ૯૪

નપુ'સકલિંગ ૭૯

નર્મદ ૨૦૬

નવનિર્માણની લક્ષત ૨૦૨

નવરાત્ર ૧૭૬

નવલક્ષ્યા ૬૭, ૭૦, ૧૨૨, ૨૦૨

—કાર ૧૯૯

નવલસામનો અંતકાળ ૨૦૬

નવ્ય ભારતીય આર્યભાષાઓ ૫૭

નાઇજેરીઆ ૧૬૯

નાગરિકશાસ્ત્ર ૧૭૫

નાટકો ૮૦, ૮૩, ૧૨૨, ૨૦૨, ૨૦૮, ૨૦૯

—ની ભાષા ૨૧૧

—નું.મૂલ્યાંકન ૬૭

નાટ્યઅ'શો ૮૦, ૮૧

નાદમુદ્રપાણી ૭૬

નામ ૯

—પદ ૧૪૪, ૧૮૦

નિબંધ ૧૭૩, ૧૭૪, ૨૦૪, ૨૦૭, ૨૧૯

—તાલીમ ૧૭૪

—લેખન ૬૯, ૭૨, ૧૭૪, ૧૮૧

નિરક્ષર ૧૧૫

નિરીક્ષણ ૯૨

નિર્જીવ ભાષા ૫૬

નિર્માતા ૧૬૯

નિયત નિયમો ૫૦

નિયંત્રિત અનુવાદ ૧૫૮, ૧૫૯, ૧૬૦

નિશાળ ૧૪૭

નેકટાઈ ૧૦૦

નેતા ૯૯, ૧૦૦

નોટબુક ૧૪૦

ન્યાય ૫૭

ન્યુરોલોજિસ્ટ ૧૪

પદ/દો ૧૦, ૬૪, ૭૦, ૭૨, ૭૮, ૯૮, ૯૯,

૧૦૫, ૧૦૬, ૧૩૯, ૧૪૪, ૧૪૫, ૧૪૬

—ક્રમ ૧૪૪, ૧૪૬

—રચના ૧૬

—સાધક પ્રત્યયો ૧૫૫

પદાર્થો ૮૦

પત્ર ૧૩૫, ૧૪૯, ૨૧૯

પથગંબર સાહેબ ૬૫

પરદેશી ભાષા ૬૮

—કે વિદેશી ભાષા ૬૮

પરપ્રત્યયો ૧૩૦

પરભાષક ૨૨, ૯૯

પરભાષા ૧૯૯, ૨૦૦, ૨૦૧, ૨૦૨, ૨૧૯

પરભાષી ૩૮

પરિચ્છેદો ૫૧, ૫૬, ૮૨, ૧૧૮, ૧૨૩,

૧૨૪, ૧૨૫, ૧૨૮, ૧૩૧, ૧૩૩,

૧૪૩, ૧૪૫, ૧૪૬, ૧૪૭, ૧૭૭,

૧૭૮, ૧૭૯, ૧૮૦, ૧૮૧

પરિણામદાયી ભાષાશિક્ષણ ૩૭

પરિપ્રેક્ષ ૧૦૦

પરિપૂર્ત ૧૦૦

પરિસ્વાદ ૧૦૯

પરિવર્તન ૧૬૬, ૧૬૭, ૧૬૮, ૧૬૯

પરીઓ ૧૧૯

‘પરો’શન બ્લાઈન્ડનેસ’ ૨૩, ૨૪

પર્ણાં ૧૫૬, ૧૬૩

—વાચી ૧૬૨

—વાચી રાખદ ૧૯૧, ૧૯૩

પટ્ટપ્રાણી ૪

પટ્ટપ'ખીઓ ૪, ૫, ૧૧૩

પશ્ચિમની સંસ્કૃતિ ૯૭

પટેલુ' ધોરણ ૧૭, ૧૨૧

પદ્મીઓ ૧૧૧

પંક્તિઓ ૧૩૧

પંખીશાર ૧૭૫

પંચમહાલ ૧૭૩

પાકિસ્તાન ૧૬૯

પાટણન ૧૦૨

પાંડવપુરતક ૩૩, ૩૭, ૪૦, ૪૧, ૪૬, ૬૩,
૬૪, ૬૬, ૬૭, ૬૮, ૭૦, ૧૬૧

પાણિનિ ૩૫

પાદટીપો ૧૩૧

પાંચ કૌશલ્યો ૫૫, ૮૧

પાંડવ ૧૨૦

પિતૃનિક ૬૫

પીપળો ૬૨

પુનરાવર્તન ૧૪, ૧૫, ૪૧, ૪૫, ૪૬, ૫૫,

૫૬, ૬૦, ૬૧, ૬૫, ૭૮, ૭૯, ૮૧,

૮૨, ૯૦, ૯૧, ૯૩, ૯૮, ૧૦૬,

૧૦૭, ૧૦૯, ૧૧૦, ૧૨૫, ૧૬૨,

૧૬૩, ૧૬૫, ૧૬૮, ૧૬૮

—ની વ્યવસ્થા ૩

પુરુષ ૧૫૬

—વચન ૧૫૫

‘પુલ’ (નામની કૃતિ) ૨૧૫, ૨૧૮

પુલિંગ ૭૬

પુષ્પો ૧૧૩

પુસ્તક ૧૧૬, ૧૨૨, ૧૨૩, ૧૨૪

—ની પ્રસ્તાવના ૧૨૨

પુસ્તકાલય ૬૮

—ની ભાષા ૫૬, ૫૭, ૬૮, ૭૦

પુસ્તકિયા ભાષા ૫૭

પૂર્ણવિગ્રમ ૧૦૪

પૂર્ણ ૧૩૦

પૂર્ણતંયાત્રી ૭૧

પૂર્ણપ્રત્યયો ૧૩૦

પૂર્ણયોજના ૪૫, ૪૮, ૫૮, ૬૦

પૂર્ણયોજિત પાઠો ૮૩

પેટર્ન પ્રેટિસ ૪૧, ૪૮, ૬૪

પેટર્ન ગિલ્ડેવિયર ૧૫૪

પેટાં ૧૮૬, ૧૮૯

પેન ૧૨૩

પેન્સિલ ૧૨૩

પેપર રીડિંગ ૧૧૬

પેપિરસ ૧૧૧

પેરાફ્રેઝ ૨૧૮

પેરેગ્રાફ ૧૧૭

પેરી દાવર ૧૬૧

પોસ્ટ તાળુ ૧૮૬

પોપટ ૫

પોર્ટ્રીટ ૨૦૦

પોલીસ ૨૩

પ્રચલિત શબ્દ ૧૫૦

પ્રતિષ્ઠિતરૂપ ચિત્રો ૧૧૩

પ્રત્યયો ૧૨૬, ૧૩૦, ૧૫૬, ૧૫૬, ૨૦૧

પ્રથમ ભાષા ૧૨, ૧૬, ૧૭, ૧૮, ૨૦, ૨૧,

૨૨, ૨૫, ૨૬, ૨૭, ૩૧, ૩૩, ૩૬,

૪૧, ૪૪, ૫૫, ૫૬, ૬૨, ૬૩, ૬૭,

૬૯, ૭૦, ૭૧, ૭૬, ૮૦, ૮૪,

૧૩૫, ૧૩૭, ૧૬૫

—નું શિક્ષણ ૨૪, ૨૬, ૪૧, ૪૨, ૬૬,

૬૪

—ની સામગ્રી ૨૧

—ની ભાત ૨૩, ૨૪

—ની સંસ્થના ૪૩

—ની સામગ્રી ૨૨

—નું વ્યાકરણ ૪૩

પ્રથમ ભાષા ૧૬, ૨૦, ૨૧, ૪૨, ૫૩,

૮૭, ૮૯, ૧૨૧, ૧૩૨

પ્રથમ ભાષા ૨૦, ૨૧, ૨૬, ૪૨, ૪૩,

૫૨, ૫૪, ૬૩, ૬૬, ૭૮, ૮૬, ૯૧,

૯૭, ૧૨૧, ૧૩૨, ૧૩૫, ૧૪૧, ૧૪૩

—નું શિક્ષણ ૧૭

પ્રદેશ ભાષા ૫૫,

પ્રધાન (રામુની પત્ની) ૨૧૧, ૨૧૨

પ્રમાણભૂત ૧૦૬

પ્રયોગદાસ ૬૮, ૧૦૫, ૧૦૬

પ્રવાસ ૧૫૨

—વર્ણન ૧૪૯

પ્રવાસીઓ ૭૭

પ્રસ્તાવના ૧૨૩

પ્રસ્તુત-અપ્રસ્તુતનો વિવેક ૧૦૭

પ્રશ્નવાક્ય ૨૪, ૧૮૧

પ્રશ્નાર્થ વાક્યો ૬૪, ૧૦૫, ૧૫૫

પ્રશ્નોત્તર ૬૮

પ્રશ્નોત્તરી ૬૨

—ની ક્ષવાયતો ૬૩

પ્રાદ્યમ્બરી રીડર ૩૨, ૩૯

પ્રાકૃત ૧૯૬

પ્રાણીઓ ૧૧૧

પ્રાથમિક કક્ષા ૭૨

પ્રાથમિક કૌશલ્ય ૫૧

પ્રાથમિક રૂપો ૩૭

પ્રાથમિક શાળા ૨૭, ૧૧૨

—ના શિક્ષકો ૧૭

પ્રાદેશિક ૮૨

—ભાષા ૫૫, ૬૮, ૧૬૪

—બ્રાહ્મીઓનાં ઉચ્ચારણો ૧૨૦

પ્રક-રીડિંગ ૧૪૧

પ્રાકટકાન ડિરેક્ટોરિયમ ૨૪, ૮૭

પ્રાકૃત ૬૫

પ્રેરણા ૨૮, ૧૪૮

પ્રેસી ૧૬૨

પૃથક્કરણ ૬૪

પૃથ્વીનો ગોળો ૧૬૧

“પ્રેરણ” ૧૦૦

ફિનિશર ૬૯

ફળો ૧૧૩

ફારસી ૧૨૨, ૨૦૦, ૨૦૧, ૨૧૮

—ભાષા ૫૭

—શબ્દ ૨૧૭

ફિલિપાઇન્સ ૧૬૯

ફિલ્મ ૭૬, ૮૦, ૮૪, ૬૧, ૧૧૪, ૧૬૨,

૧૬૫, ૧૬૬, ૧૭૧

—મેથડ ૭૩

ફિલ્મી ગીતો ૧૭૦

ફલ સૂંધણી ૬૨

ફેક્સ ૫, ૧૫૩

ફોનેટિક ૭૦

—પદ્ધતિ ૭૦

ફ્રાન્સ ૬. ૭૧

ફ્રેન્ચ ૨૩, ૧૬૨

—એક્ટર ચાર્લ્સ ઓવર ૧૭૧

—કુટુંબની ૬

—ભાષા ૧૭૧

—ભાષા ૧૩૯

—સંસ્કૃતિ ૧૭૧

—સંસ્કૃતિ ૬

બકરી ૭૬, ૧૧૩, ૧૮૫

બકાસુર વધ ૧૨૦

બગીચો ૬૩

બગલો ૬૨

બટન ૧૦૨

બત્તર ૨૫, ૫૫

બખડાટ ૬

બહુવચન ૧૦૧

બસરામ ૧૨૦

બંગાળી ૧૦૮, ૨૦૦

—સંસ્કૃતિ ૧૭૧

બંગી ૧૦૨

બને કૌશલ્યો ૮૭

બંસરી ૭૫

બાઈબલ ૧૦૮

બારાખડી ૭૦

બારાસરી ૧૧૨, ૧૧૪, ૧૧૮, ૧૩૨, ૧૩૫,

૧૩૬, ૧૩૭

બાળગીતો ૬૩, ૬૪, ૭૮, ૮૦, ૮૧, ૮૩,

૧૪૨

બાળવાર્તાઓ ૬૩, ૬૪, ૧૪૨

બિનજરૂરી ખર્ચાઓ ૭૬

બિનશાપ્તીય પ્રયોગન ૬૫

બિનશાપ્તીય માનસિક ગતિઓ ૬૪

ખિંદુ ૧૩૮

ખિલાતી ૫, ૭૬, ૧૧૩

ખિલાતો ૭૯

ખીનું' વિશ્વયુદ્ધ ૧૬૨

ખીજી ભાષા ૧૨, ૨૧, ૨૨, ૨૪, ૨૫, ૨૬,
૨૭, ૨૮, ૨૯, ૩૩, ૩૫, ૩૬, ૪૧,
૫૫, ૫૬, ૫૮, ૫૯, ૬૨, ૬૩, ૬૮,
૭૦, ૭૨, ૭૩, ૮૦, ૮૩, ૮૫, ૮૭,
૮૯, ૯૪, ૯૭, ૧૨૧, ૧૩૫, ૧૪૧,
૧૫૩, ૧૬૨, ૧૭૧

—શિક્ષણ ૩૧, ૧૫૨, ૧૬૪

—ના ધ્વનિઓ ૮૯

—ની સામગ્રી ૨૧, ૨૨

—માં શિક્ષક ૩૧

ખી. ખી. સી. ૮૩

ખુલખુલ ૭૫, ૧૯૩

ખુદ્દિનો આંક ૨૬, ૨૮

ખોસાતી ભાષા ૧૮, ૪૪, ૧૪૧

ખોસાયેલી ભાષા ૬૬

ખોલી ૧૨૧

—ના શબ્દપ્રયોગો ૧૨૦

—નાં લક્ષણો ૧૯

—પ્રદેશ ૧૭

ખોળાપાણું ૭૫

ખોલવું ૭૬

ખોસલવી ૬૨

ખિટન ૧૧૨

ખિટરા ઇંગ્લિશ ૧૭૦

એઈન સર્જરી ૪

એડકાસ્ટિંગ પ્રકારની લેખારેટરી ૧૬૬

ભજન ૬૯

ભદ્રંભદ્રીય ૧૦૦, ૧૫૯

ભરત ૮૮

ભવિષ્યકાળ ૩

ભાગવત ૧૧૯

ભાગશિક્ષણાધિકારી ૧૦૦

ભાતનું સમતુલન ૩૭

ભારત ૮૦, ૧૬૪, ૧૬૯, ૧૭૨

ભારતીય ૧૨૪

ભારંગમ શબ્દ ૯૯

ભાવાનુવાદ ૧૫૯, ૧૬૦

ભારા ૮૬

ભાષકૃત્યો ૧૯૯

ભાષણ ૯૬, ૯૭, ૯૮

ભાષાકીય અખતરાઓ ૯, ૧૦, ૧૬

ભાષાકીય ધટકો ૯૪

ભાષાકીય તત્ત્વો ૭૨, ૭૩

ભાષાકીય પરિભાષા ૨૨, ૨૪

ભાષાકીય માપદંડો ૪૩

ભાષાકીય સામગ્રી ૨૧, ૨૨

ભાષા ૮૬

—અભ્યાસી ૧૯૧

—કવાયતો ૮૦

—કૌશલ્યો ૧૯, ૨૦, ૫૧, ૫૩, ૫૮,

૭૧, ૭૨, ૧૫૨, ૧૮૨

—નાં વિવિધ કૌશલ્યો ૬૦

—અહણની શક્તિ ૭૬

—રૂથ ૧૯૫

—તત્ત્વો ૫૧

—તાલીમ ૨૦૩

ભાષા દારિદ્ર્ય ૧૨૯

—ના અસરકારક ઉપયોગ ૧૯

—ના અક્ષરો ૭૮

—ના કારકધ્વનિઓ ૮૭

—ના ધટકો ૬૩

—ના ધ્વનિ ૭૬, ૭૭, ૮૦

—ના લીટીસંકેતો ૧૧૩

—નાં ઉચ્ચારણો ૧૩૩

—ની અભિવ્યક્તિક્ષમતા ૨૧૩

—ની અસરકારક અભિવ્યક્તિ ૬૪

—ની કામગીરી ૪૩

—ની ધ્વનિવ્યવસ્થાઓ ૧૪૧

- ની પ્રકૃતિ ૧, ૪૩
- ની ભાત ૨૩
- ની વ્યવસ્થા ૧૨, ૧૬, ૬૭, ૮૦, ૯૧, ૯૨
- નું ઉચ્ચારિત સ્વરૂપ ૫૧
- નું માધ્યમ ૫૫
- નું સાળખું ૬૮
- નું મિકેનિઝમ ૬૮
- નું લિખિત સ્વરૂપ ૫૧
- નું વર્ણન ૧૯, ૩૭
- નું સ્વરૂપ ૩૭
- નો અભ્યાસ ૩૦, ૩૧
- નો અભ્યાસક્રમ ૫૨
- નો સમતોલ ઉપયોગ ૯૨
- પ્રભુત્વ ૯૮, ૧૭૩, ૧૮૨, ૨૦૪, ૨૦૬, ૨૧૧, ૨૧૪, ૨૧૮, ૨૧૯
- પ્રયોગ ૧૯, ૩૮, ૧૯૩, ૧૯૫, ૨૦૬, ૨૦૯, ૨૧૦, ૨૧૪, ૨૧૫, ૨૧૯
- પ્રવૃત્તિ ૪૯
- બદ્ધ ૯૩
- રમતો ૮૦
- નિબંધ શિક્ષણ ૧૮૦
- લક્ષી શિક્ષણ ૧૭૫
- વિજ્ઞાન ૩૦, ૩૪, ૩૬, ૩૭, ૩૮, ૩૯, ૬૨, ૮૪, ૮૮, ૮૯, ૯૮, ૧૨૦, ૧૩૨, ૧૩૪, ૧૫૨, ૧૬૦
- ના અભ્યાસીઓ ૧૪૧
- ની તાલીમ ૪૧
- નો અભ્યાસ ૪૦, ૪૩, ૪૪
- વપરાશ ૪૪, ૬૫, ૬૮, ૧૮૦, ૧૯૬, ૨૦૦, ૨૦૧, ૨૦૨, ૨૦૪, ૨૦૫, ૨૧૮, ૨૧૯
- વપરાશની એકવાક્યતા ૪૩
- વપરાશની શક્તિ ૬૭
- વપરાશનું સામર્થ્ય ૨૦૯
- વિજ્ઞાનીઓ ૨૮, ૧૧૨

- વૈવિધ્યો ૧૯
- વ્યવહાર ૨૬, ૫૪, ૧૩૦, ૨૧૯
- શક્તિ ૨૭, ૫૮, ૨૧૩
- શિક્ષક ૩૦, ૩૧, ૩૩, ૩૪, ૩૭, ૩૮, ૪૦, ૪૩, ૪૪, ૪૮, ૬૨, ૮૪, ૧૬૧, ૧૬૨, ૧૮૧
- શિક્ષકની તાલીમ ૩૩
- શિક્ષકની સત્ત્વતા ૧૩૧
- શિક્ષણ ૧, ૭, ૧૧, ૧૨, ૨૦, ૨૫, ૨૮, ૨૯, ૩૦, ૩૧, ૩૫, ૩૬, ૩૭, ૬૮, ૪૪, ૪૫, ૫૦, ૫૪, ૫૭, ૬૧, ૬૨, ૬૩, ૬૫, ૬૬, ૬૯, ૭૧, ૭૬, ૭૮, ૭૯, ૮૩, ૧૬૪, ૧૬૫, ૧૬૬, ૧૬૭, ૧૬૮, ૧૬૯, ૧૭૧, ૧૭૨, ૧૭૩, ૧૭૫, ૨૧૩
- શિક્ષણના છેતુ ૧૬૭
- શિક્ષણની પદ્ધતિ ૬૨
- શિક્ષણની પ્રક્રિયા ૪૦
- શિક્ષણની પ્રવૃત્તિ ૭
- શિક્ષણની વ્યૂહરચના ૪૪
- શિક્ષણનું આયોજન ૧૨, ૪૦
- શુદ્ધિ ૧૬
- સત્ત્વતા ૭૫
- સંજ્ઞા ૯૮, ૨૧૯
- સમાજ ૧૬, ૪૩, ૫૦, ૫૨, ૨૮૦
- સમૃદ્ધિ ૧૩૪
- સામગ્રી ૧૬, ૨૮, ૩૪, ૩૫, ૩૬, ૩૮, ૩૯, ૪૪, ૬૪, ૬૮, ૭૬, ૭૫, ૭૭, ૧૨૧, ૧૫૩
- સામર્થ્ય ૧૭૫
- સૂચ ૪૮, ૬૩, ૬૪, ૬૭, ૧૧૪, ૨૧૧, ૨૧૩, ૨૧૪, ૨૧૮, ૨૧૯
- સ્વામી ૧૫૧
- શ્રવાણ ૧૬૩
- શ્રવણનું કૌશલ ૭૪,

ભાષાતરકાર ૧૫૨
 ભાષાંતર પદ્ધતિ ૭૦
 બ્રુએળ ૩૪, ૧૭૫
 બ્રુતકાળ ૩, ૧૦, ૩૭
 - ની ભાષા ૫૬, ૫૭
 બ્રુતકૃદંત પુ. એ.વ. ૧૫૫
 બ્રુમધ્યશમુદ્ર ૫૭
 બુરથના ૧૧૧
 બેંચ ૭૬, ૧૧૩, ૧૮૫
 ભૌતિક ધટકો ૪૯
 મગજ ૧૨૬
 મગન ૨૦૬, ૨૧૦, ૨૧૧, ૨૧૨
 મણિવદ્ ૨૧૨
 મધમાખીઓ ૨
 -ની અવગમન વ્યવસ્થા ૨
 મનોરંજક યોપાનિયાં ૧૧૨
 મનોરંજન ૧૧૧
 મનોવિજ્ઞાન ૩૦, ૪૬, ૧૩૨
 મનોવિજ્ઞાની ૨૮
 મનોવૈજ્ઞાનિક ૧૧૨
 નિષ્ક્રમો ૧૭૦
 મરાઠી ૨૩, ૨૭, ૫૪, ૫૫, ૧૫૫, ૧૫૭,
 ૧૬૦, ૨૦૦
 -અનુવાદ ૧૫૫
 -ભાષક ૧૫૫
 -શબ્દ ૧૫૭
 મશીનો ૧૧૪
 મહર્ષિ અરવિંદ ૧૦૮
 મહાભારત ૧૧૬
 મહિલા મંડળ ૧૦૩
 "મહેનતનો ફાયદો" ૬૪
 "મારા નાનપણના સાથી" ૨૦૭, ૨૧૪
 મંચ ૧૦૧, ૧૦૨, ૧૦૩
 માઈક્રો ૧૦૨
 માઈલીઓ ૪
 માતૃભાષા ૬, ૬૩, ૯૯

માનવનત ૧૩૬
 માનવપ્રવૃત્તિ ૫૦
 માનવ પ્રાણી ૧૧૧
 માનવભાષા ૧. ૧૧
 માનવ વર્તન ૧૧૧
 માનવ સમાજ ૫૦
 માનવજ્ઞાન ૫૦
 માનસિક ચિત્રો ૬૯
 માનસિક તાણ ૯૦
 માનસિક પરિણામો ૨૨, ૨૬, ૨૮
 માનસિક પ્રક્રિયા ૧૦, ૧૧
 માનસિક વ્યવસ્થા ૧૩
 માનસિક શક્તિ ૧૪, ૨૬, ૬૪
 ઉચ્ચારણો ૧૮, ૬૬, ૧૬૭, ૧૭૭
 -નો વપરાશ ૬૪
 -ની તાલીમ ૬૪
 માન્ય ગુજરાતી ૨૦૨
 માન્ય ભેડણી ૧૪૦, ૧૪૨, ૧૪૩
 માન્ય ભાષા ૧૭, ૧૮, ૧૯, ૪૨, ૪૩,
 ૪૪, ૫૨, ૬૩, ૧૨૧, ૨૦૧, ૨૧૬
 -પ્રયોગ ૨૧૪
 માન્ય લિપિ ૧૪૩
 મારવાડી ૨૭
 માહિતીમધ્યમ ૧૮૧
 -નિર્ણય ૧૭૪
 માંડણ બંધારણો ૨૦૫
 મિકેનિક ૧૦૦
 મિનિમલ પેસ ૪૮
 મિનિસ્ટર ૧૦૦
 મિશ્રણ ૧૬, ૬૪
 મિશ્રભાષા ૫૭
 મીનપિયાસી ૧૭૪
 મીંદુર ૭૯
 મુકાક ૨૦૭
 "મુકુન્દરાય" ૨૧૪
 મુદાસર ૧૦૬
 -વ્યવસ્થિત લખાણ ૬૬

મુદ્રણકલા ૧૧૨	રસાયણવિજ્ઞાન ૧૧
મુસાફર ૧૦૦	રસોઈ ૬૩
મૂલ્યાંકન ૧૩૨, ૧૩૩	રંગોત્તર અધ્યત્વ ૪
મૂળભૂત કૌશલ્યો ૫૦, ૫૧	રર્ષિદિગ્ગજ ૧૩૬
મૂળો ૧૧૩	રાચરચીલાં ૧૧૩
મેક્કિન હોલ ૧૬૧	રાચકરણ ૩૦
મેડિકલ ૨૬	રાજકોટ ૨૦૨
મેકકોર્ટ ૧૦૬	રાજરથાની ૫૪
મેટર ૧૨૬, ૧૨૭, ૧૮૪, ૧૮૫	રાજ્યવહીવટ ૫૫, ૧૫૨
-મિકેનિક ૧૨૨	રામ ૧૭૪
મેર ૧૮૫	રામનારાયણ ખાંડ ૧૭૪ ૧૭૭
મેહન બાપુ ૮૦	ગમ-લક્ષ્મણ ૧૨૦
મેહન બાપુ ૮૦	રામાયણ ૧૧૬
મૌખિક અભિવ્યક્તિ ૯૨, ૯૩, ૯૮, ૧૦૧, ૧૩૫, ૧૪૪, ૧૪૫, ૧૪૬	ગણ ૨૦૬, ૨૧૦, ૨૧૧, ૨૧૨, ૨૧૩, ૨૧૫
મૌખિક ઉત્તરો ૯૨	રાષ્ટ્રીય ભાષા ૫૭, ૬૮
મૌખિક કાર્ય ૭૦	રાષ્ટ્રીય આસ્મિતા ૫૭
મૌખિક પદ્ધતિ ૭૦	રાસ ૭૬
ચંન્નસહાય ૧૬૯, ૧૭૦, ૧૭૧, ૧૭૨	રાક્ષસો ૧૧૯
યુનિટમેથડ ૭૧	રિસીવર ૧
યુનિવર્સિટી કક્ષાની વક્રત્વ સંપર્કો ૬૬	રિટિયોગો ૭૦, ૨૦૩, ૨૪૫, ૨૦૬, ૨૦૮, ૨૦૯, ૨૧૦, ૨૧૧, ૨૧૨, ૨૧૩, ૨૧૫, ૨૧૬
યુરોપ ૨૮	૨૧૮, ૨૧૯
યાદશક્તિ ૧૩, ૧૪, ૨૬, ૨૮, ૭૮	૨૫ ૧૨૬, ૧૩૭, ૧૬૬
યાજ્ઞવલ્ક્ય ૧૬૧	-પટ્ટો ૪૮
યાંત્રિક રચના ૧૩	-અભિવ્યવસ્થા ૪૮
યાંત્રિક સહાય ૮૩, ૧૬૧, ૧૬૬, ૧૬૭, ૧૬૮	-અવસ્થા ૪૮
યોગ્ય લક્ષણો ૧૧૫	-સંગોળન ૧૬૭
યોદ્ધા ૧૩૭	૨૫૫૫માનો ૧૯, ૭૧
રશુવીર ૬૪	૩૫૦૦૨ ૨૪, ૬૪, ૧૫૬, ૧૬૦
રચનાબદ્ધ ૬૮	-ની પ્રક્રિયા ૨૧
'રજપૂતાણી' ૨૧૮	રેકોર્ડ ૮૩, ૧૬૩
રમતનુ મેળન ૨૫	રેકોર્ડ ૧૬૩
રવિવાર ૨૧૪	રેખા ૧૩૮
રશિયન ભાષા ૧૬૨	રેડિયો ૨૫, ૮૩, ૮૪, ૯૧, ૧૧૫, ૧૧૬, ૧૨૨, ૧૪૮, ૧૫૨, ૧૬૨, ૧૬૪, ૧૭૨
રશિયા ૧૬૩	
રસાસ્વાદ ૬૭	

રોજિંદા વ્યવહારની ભાષા ૫૭
 રોમનસિપિ ૧૩૬
 સખમણ ૨૦૬, ૨૧૧, ૨૧૨
 સખાતી ભાષા ૧૮, ૨૧, ૪૪, ૧૪૧
 સખાવાનું કૌશલ ૮૩
 સખાણ ૧૮, ૧૧૭, ૧૨૮
 -કૌશલ ૧૭, ૧૦૦, ૧૨૮
 -નું શિક્ષણ ૧૬
 સખાયેલી ભાષા ૬૬
 સંકર્યા ૧૩૭
 સડણ ૧૫૧
 સર્ડ બિહેવિયર ૬
 સવારું ૭૬
 સક્રમણ ૬૪
 સાગણીઓ ૧
 સાયગ્રેરી ૩૬
 સિખિત રૂપરૂપ ૫૧
 સિખિત સામગ્રી ૧૨૨
 સિપિ ૫૧
 ચિક્કો ૫૧, ૭૦, ૧૧૨, ૧૧૪, ૧૧૫, ૧૧૭,
 ૧૧૮, ૧૩૨, ૧૩૬, ૧૩૭, ૧૩૮,
 ૧૪૧, ૧૫૩, ૧૫૪
 -બાદ ૧૩૬, ૧૩૭, ૧૪૧
 -સંકેત ૧૧૩, ૧૩૭
 સિંક લેંગ્વેજ ૫૭
 સિંગ ૧૫૫
 -વચન ૧૫૬
 લિંગ્વા ફ્રેન્ક ઇન્ડિસ્ટ્રિયલ ૮૩
 લીમડો ૬૨
 લીંગડો ૧૧૩
 લેખન ૧૧૫
 -અભિવ્યક્તિ ૧૩૫
 -કૌશલ ૬૩, ૧૦૦, ૧૦૬, ૧૧૦, ૧૩૦,
 ૧૩૫, ૧૩૬, ૧૬૨, ૧૬૩
 -ની તાલીમ ૧૪૮
 -પ્રયુક્તિ ૧૩૭
 ના નિ બા

લેટિન ૫૨, ૫૭, ૫૬
 લેબોરટરી મેથડ ૫૭૩
 લેંગ્વેજ લેબોરટરી ૫૮, ૧૬૭, ૧૬૯
 લોકીત ૭૬
 લોકશાલી ૬૬
 લોકાન્નિઓ ૨૦૭
 લોંગમેન્સ લેંગ્વેજ સાયગ્રેરી ૩૨, ૩૬
 લૌકિક વ્યુત્પત્તિ ૧૬૭
 વંકીસ ૧૧૬
 વચનવ્ય ૬૭, ૬૮, ૬૯, ૧૦૨, ૧૦૩, ૧૦૪,
 ૧૦૫, ૧૦૬, ૧૦૮, ૧૦૯, ૧૧૦, ૧૧૮
 -ની સુગ્રંથિતતા ૧૦૭
 -ની સુગ્રંથિત વ્યવસ્થા ૧૧૦
 -નું હાઈ ૧૦૪
 ચક્રત્વ ૬૩, ૬૫, ૬૬, ૬૭, ૬૮, ૧૦૧,
 ૧૦૨, ૧૧૦, ૧૩૩
 -ની તાલીમ ૧૧૬
 -રૂપરૂપ ૧૦૪, ૧૦૬
 વચન ૧૫૫, ૧૫૬
 વડ ૬૨
 વડોદરા ૨૦૨
 વનસ્પતિ ૧૧૧
 વર્ગશિક્ષણ ૬૭
 વર્ણ ૧૧૪, ૧૧૭, ૧૧૮, ૧૨૬, ૧૩૫,
 ૧૫૪, ૧૫૬
 -ની ક્રયાચરો ૬૩
 -ની શ્રેણી ૧૫૩, ૧૫૮
 -નો અનુવાદ ૧૫૪
 -ચક્રત્વ ૧૧૪
 -માળા ૧૧૫, ૧૧૮
 -સામગ્રી ૧૫૮
 વર્ણન પ્રધાન ૧૮૧
 વર્ણનાત્મક ૭૭
 -ભાષાશિક્ષણ ૨૦, ૩૬
 -શિક્ષણ ૧૬
 વર્ણનો ૮૩

વર્તમાનપત્ર ૧૪૧
 વર્ણનાકાર ૧૩૮
 વર્ણ ૧૮૬
 વર્ણ્ય ધ્વનિ ૧૮૬, ૧૮૬, ૧૯૦
 વણ ૨૮
 વળાદ ૬૫
 વસ્તુલક્ષી કસોટી ૧૬૮
 વાક્યકોશલ ૮૬, ૮૭, ૮૯, ૧૩૫, ૧૪૩,
 ૧૬૨, ૧૬૩, ૧૬૪
 વાક્યશક્તિ ૬૮
 વાક્ય ૧૦, ૧૨, ૪૮, ૫૦, ૫૧, ૫૬, ૬૫,
 ૬૬, ૭૦, ૭૨, ૭૮, ૯૦, ૯૧, ૯૪,
 ૯૫, ૯૮, ૯૯, ૧૦૫, ૧૦૬, ૧૦૯,
 ૧૧૪, ૧૧૭, ૧૨૪, ૧૨૬, ૧૨૭,
 ૧૩૧, ૧૩૨, ૧૩૩, ૧૩૬, ૧૩૯,
 ૧૪૦, ૧૪૨, ૧૪૩, ૧૪૪, ૧૪૬,
 ૧૭૭, ૧૭૮, ૧૭૯, ૧૮૦, ૧૯૦,
 ૧૯૩, ૧૯૪, ૨૧૫, ૨૧૬
 -અંત ૧૪૪
 -ના આરોહ-અવરોહ ૧૦૪
 -નું બ'ધારણ ૧૪૫
 -પદ્ધતિ ૧૧૪
 -પ્રકાર ૬૮, ૧૪૬
 -પ્રયોગો ૧૮, ૪૨, ૧૬૨
 -રચના ૧૬, ૧૮, ૪૮, ૭૩, ૯૪, ૯૫,
 ૧૪૪, ૧૪૫, ૧૪૬, ૧૬૭, ૧૭૯
 -રચનાઓની ભાત ૧૭
 -રચનાઓની વ્યવસ્થા ૧૭
 -વ્યવસ્થા ૪૮
 વાગ્ય અવયવો ૪, ૫, ૧૧૩, ૧૫૪
 વાગ્ય વ્યવસ્થાર ૫૨, ૧૭૦, ૧૭૧
 વાધ ૬૨
 વાચન ૧૭, ૧૯, ૨૮, ૬૯, ૧૨૮
 -અનુવાહનાં કોશલ્યો ૫૭
 -અનુવાહની તાલીમ ૫૭
 -કોશલ ૮૬, ૧૧૦, ૧૩૫, ૧૩૮, ૧૩૯,
 ૧૪૧, ૧૪૮, ૧૬૨, ૧૬૩, ૧૭૭

-ની ઝડપ ૧૧૭, ૧૨૫
 -ની ટેવ ૧૧૮
 -ની તાલીમ ૫૭
 -નું આક્રમન ૬૬
 -નો સાર ૨૮
 -નો હેતુ ૧૩૩
 -પદ્ધતિ ૭૦
 -સૂચ ૧૨૦, ૧૨૧, ૧૨૮, ૧૩૩
 -માળા ૧૨, ૧૭, ૧૮, ૧૯, ૫૩, ૬૩,
 ૬૫, ૭૦, ૧૧૮
 -લેખન ૫૬
 -લેખનનાં કોશલ્યો ૬૩
 -શિખર ૧૧૧, ૧૧૨
 -સામગ્રી ૬૬, ૧૨૦, ૧૨૩, ૧૧૦, ૧૩૧,
 ૧૩૩, ૧૪૬
 વાચિક અભિનય ૧૩૫
 વાચિક ધ્વનિઓ ૪૮
 વાહી ૭૬
 વાહિયા બાદશાહ ૧૯૧
 વાણી કોશલ ૮૫
 વતચીત ૧૦, ૯૪, ૯૬, ૧૩૩
 -ની ભાષા ૧૮૧
 -નું કોશલ ૬૩, ૯૭
 "વાતકને કોઠે" ૨૦૮
 વાહન ૧૮૫
 વાહનજે ૭૫
 વાદ્યો ૭૫
 "વાની મારી કોયલ" ૨૦૮, ૨૦૯
 વાન્સ ૧૫૪
 વાયુઓન ૧૧, ૬૪, ૧૮૩, ૧૮૮, ૧૮૯
 વાર્તા ૬૭, ૭૦, ૮૩, ૧૦૬, ૧૧૬, ૧૨૦,
 ૧૨૨, ૧૮૧, ૨૦૨, ૨૦૮, ૨૧૯
 વાર્તાકાર ૧૯૬
 વાસણો ૧૧૩
 વાસ્તવિક ભાષાવ્યવસ્થા ૧૬૨
 વાંદરી ૬
 વિગ્રહસ્ત્રી ૧૫૪

વિચારો ૯૬
 વિચારપ્રકારની પ્રક્રિયા ૧૨૭
 વિચારના ઘટકો ૬૬
 વિચારપિંડ ૧૧૮, ૧૨૮, ૧૩૦, ૧૮૦
 વિચારપ્રક્રિયા ૧૨૬
 વિચારપ્રધાન ૧૮૧
 વિચારવાની શક્તિ ૧૩
 વિધાદેવી ૧૨૯, ૧૩૪
 વિધ્યર્થ ૧૭૯
 'વિનિષ્ઠાત' ૨૦૬, ૨૧૪
 વિમાન ૧૮૪, ૧૮૫
 વિરુદ્ધાર્થી ૯૧
 વિરાધાસાત્રી દલીલો ૧૦૮
 વિસિયમ ૧૫૪
 વિદ્યાન ૧૫૪
 વિવિધ લક્ષણો ૬૩
 વિવેકાનંદ ૧૦૮
 વિપયતું દલીલરૂપ ૬૦
 વિપયસૂચિ ૧૨૩
 વિશેષણ ૧૦, ૪૮, ૯૮, ૧૨૪, ૧૪૪, ૧૮૦
 ૨૧૬, ૨૧૭, ૨૧૮
 વિશેષ્ય ૪૮, ૨૧૮
 વિજ્ઞાન ૨૫, ૫૦, ૧૬૨, ૧૮૩
 વીજાતલક્ષી પ્રશ્નો ૧૭૪
 વેર્થર ૬
 વેદકાળ ૩૦
 વેપાર ૧૫૨
 વેપારી ૭૭
 વેદક ૫૭, ૬૧
 વૈજ્ઞાનિક ૧૫૦
 વ્રતિજન્ય અવગમન ૨
 વૃક્ષો ૧૧૩
 વ્યક્તિગત વાચન ૧૧૬, ૧૩૩
 વ્યવસાય ૨૫
 વ્યવસ્થા ૮, ૧૨
 -ઓની આંતરવ્યવસ્થા ૪૮

વ્યંજન ૯, ૧૮૬, ૧૮૯, ૧૯૦
 વ્યાકરણ ૧૬, ૨૨, ૩૪, ૩૫, ૩૯, ૪૨, ૪૩,
 ૪૮, ૬૪, ૬૬, ૬૮, ૭૯, ૭૦, ૭૧,
 ૭૯, ૮૬, ૯૨, ૯૫, ૧૫૭, ૧૭૩,
 ૧૮૧, ૧૮૨, ૨૦૩, ૨૧૩
 -ના નિયમો ૨૦, ૬૭, ૬૮, ૭૦, ૭૧,
 ૧૫૨, ૧૬૪
 -ની સામગ્રી ૬૩
 -નું શિક્ષણ ૬૮
 -પદ્ધતિ ૭૦
 -આજ રચનાઓ ૮૨
 -ભાષાંતર ૭૧
 -ભાષાંતર પદ્ધતિ ૬૨, ૧૫૨
 -શાસ્ત્ર ૩૭
 -શુદ્ધ ૪૧
 -શુદ્ધ ભાષા ૪૨
 વ્યાકરણી ૧૫૯
 -ઘટિવલેન્ટ ૧૫૫
 -નિયમ ૭૦, ૭૧, ૭૨, ૨૧૮
 -આત ૧૫૬
 -રચના ૭૨
 -વિશાગો ૩૬
 -વ્યવસ્થા ૧૨, ૭૩,
 -સંદર્ભ ૧૫૭
 -સામગ્રી ૧૫૫, ૧૫૬, ૧૫૯,
 ગ્યાખ્યાન ૧૩, ૯૯, ૧૦૬, ૧૧૭
 વ્યાસપીઠ ૧૦૧, ૧૦૩
 વ્યુત્પત્તિ ૨૧૩
 વિકાર ઓફ વેર્થર ૨૦૮
 પર્કીનો પ્રત્યય ૧૫૫
 શબ્દ ૧૦, ૧૬, ૧૬, ૫૧, ૬૬, ૭૦, ૭૮
 ૮૨, ૯૧, ૯૮, ૧૦૪, ૧૦૫, ૧૧૪,
 ૧૧૭, ૧૧૮, ૧૨૪, ૧૨૯, ૧૩૦, ૧૩૨
 ૧૩૩, ૧૩૬, ૧૩૭, ૧૪૦, ૧૪૨,
 ૧૪૫, ૧૫૬, ૧૫૭, ૧૫૮, ૧૫૯,
 ૧૮૭, ૧૯૦, ૧૯૧, ૧૯૨, ૧૯૩,
 ૧૯૪, ૧૯૬, ૨૦૦, ૨૦૧, ૨૧૯

સ્ફોટકો ૧૫૪
સ્મૃતિશક્તિ ૬૪, ૬૫
સ્તોતભાષા ૭૨, ૭૩, ૧૫૩, ૧૫૪, ૧૫૬,
૧૫૭, ૧૫૮, ૧૫૯, ૧૬૦

સ્લાઇડ ૮૦, ૯૬, ૧૧૪
સ્લાઇડસ ૧૬૨
સ્વભાવોક્તિ અલંકાર ૨૧૮
સ્વભાષા ૧૫૯
સ્વર ૯, ૧૮૬, ૧૮૭, ૧૮૮, ૧૮૯, ૧૯૦
સ્વરપેટી ૫, ૧૮૬
સ્વરભાર ૮૯
સ્વરાધાતો ૧૬૭
સ્વાધ્યાયો ૪૧, ૪૬, ૪૮, ૬૩, ૬૪, ૬૫,
૬૭, ૭૦

સંક્ષેપશક્તિ ૧૪૭, ૧૪૮
સંકુલચિત્રો ૯૨
સંકેતોની વ્યવસ્થા ૪, ૫
સંઘટન ૬૪
સંઘર્ષ ૧૫૪
—ઉચ્ચારણ ૨૪
—ધ્વનિ ૮૯
સંદર્ભગ્રંથો ૧૨૪
સંદર્ભગ્રંથો ૧૨૩
સંપાદકીય નોંધો ૧૨૩
સંપાદન ૧૨૨
સંપૂર્ણ અનુવાદ ૧૨૩
સંપૂર્ણ ક્રિયાદર્શક ૧૨૫
'સંયુક્ત ક્રિયાપદ' ૩૬
સંયુક્ત કુટુંબ ૭૫
સંયોગ ૧૯૮
સંયોજકો ૧૨૪
સંચયના ૧૭૯
સંચયનાવાદી ભાષાવિજ્ઞાન ૪૮
સંલગ્ન ભાષા ૫૫, ૬૮
સંલગ્ન ૬૮
—કે નોંધ્યા ભાષા ૫૫

સંવાદ ૩, ૧૦, ૭૨, ૮૦, ૮૩, ૮૪,
૯૩, ૯૪

સંવેદનો ૯૬
સંસ્કૃત ૫૨, ૫૬, ૫૭, ૧૮૮, ૧૮૯, ૧૯૧,
૨૧૪, ૨૧૮
—તત્સમ શબ્દ ૧૮૦
—શબ્દ ૧૯૫, ૨૦૨, ૨૧૫, ૨૧૭

સંસ્કૃતિ ૪૬, ૫૦, ૧૧૧, ૧૫૯
સંજ્ઞાઓ ૨૧૬
સાંદીપનિ ૧૬૧
સાંભળવું ૫૧, ૫૫, ૮૩
—ની તાલીમ ૭૮
સાંભળવા-ખોલવાનાં કૌશલ્યો ૫૭
સાંભળવા-ખોલવાની તાલીમ ૫૬
સાંભળો અને બોલો પદ્ધતિ ૭૮
સાંસ્કૃતિક કક્ષા ૧૨૦
સાંસ્કૃતિક પરિચય ૧૬૧
સાંસ્કૃતિક મરજિ ૬૭
સાંસ્કૃતિક પૃષ્ઠભૂમિકા ૧૫૭
સિંધી ૨૨, ૨૭, ૫૫
'sindhienglish' ૨૨
સિંધીભાષક ૫૪
સિંધી ભાષા ૧૫૪
સિંદ ૬
સિંદણ ૬૨
સુંદરમ્ ૧૬૭
શ્રવણ ૭૯, ૧૦૭
—કૌશલ ૭૪, ૮૧, ૮૩, ૮૪, ૮૫, ૮૬,
૯૬, ૧૪૩, ૧૬૨

શ્રુતિચિત્રો ૮૯, ૧૧૩
શ્રવણકૌશલની તાલીમ ૭૯
શ્રવણેન્દ્રિય ૫, ૧૫૩
શ્રવણતાલીમ ૭૯
શ્રાવ્ય ભાષાઓ ૧૧૧
શ્રુત્યેષ્વર ૮૧, ૮૨, ૮૩, ૧૪૨, ૧૪૪, ૧૧૭
શ્રેણીબદ્ધ વ્યવસ્થા ૪૮

દાદારામક ૯૪
 દાદીકતસૂચક ૧૭૯
 દાંતરે આલેખ ૨૦૩
 દરણુ ૯૨
 દર્બારિયન ૭૧
 દવાનાં પ્રદેપણુ ૭૬
 દંસ ૯૨
 દ્વાપ ૧૮૬
 દાયપોથી ૬૭, ૬૮
 દાર્મોનિયમ ૭૫
 દાદરદાંતા સૂરો ૬
 દાદારી ૫૩, ૫૪
 દાદીડા ૩૬
 દાવભાવ ૯૦, ૧૦૨, ૧૦૪, ૧૦૫
 દ્વિતેય ૮૮

દિન્દી ૨૩, ૨૬, ૨૭, ૫૪, ૧૩૫, ૧૫૩, ૧૫૫,
 ૨૦૦
 —કવિતા ૧૦૮, ૧૨૭
 —દ્વિભ ૧૭૧
 —શિક્ષણ ૧૬૪
 દિંદુસ્તાની ભાષા ૫૭
 દેતુની તીવ્રતા ૧૪૮
 દેતુપૂર્ણ વાચન ૬૬
 દોઝરી ૧૫૩
 દડ ૫, ૧૮૬, ૧૮૯
 દોર્ન ૭૫
 દોલા ૭૫
 દુદ્ધ ૧૫૩, ૧૬૧
 દ્વાતિઓ ૮૨
 દ્વાનિદ્રિય ૪, ૮, ૧૨, ૧૧૩, ૧૩૨

